

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



CONCEPÇÕES DOS ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS ACERCA DAS ASPIRAÇÕES,  
EXPECTATIVAS E OBSTÁCULOS AO SEU  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**Lucineide Soares de Souza**

Dissertação elaborada com vistas à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial

Orientador e Presidente do Júri

Professor Doutor António Fernando Boleto Rosado

Vogais do Júri

Professor Doutor Vitor Manuel Lourenço da Cruz

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos

2011

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai, João Avelino de Souza, aos meus filhos, Caio Raphael e Louise Radmila e à minha irmã, Lurdineide, os quais sempre apoiaram as minhas decisões e lutas em prol dos meus ideais, por mais que estes parecessem inatingíveis.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela oportunidade de enriquecimento existencial.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Fernando Boleto Rosado, pela solicitude e competência com que conduziu a orientação.

Ao Professor Doutor David Rodrigues pela atenção e auxílio que me foram dispensados.

Aos professores, colegas e demais funcionários pela compreensão e pelo apoio recebido.

À minha família pela ajuda prestada em todas as necessidades que surgiram e nas dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória, bem como pela confiança em mim depositada.

A todos que acreditaram e me incentivaram na realização desse trabalho.

Ao povo português, representado pelo corpo universitário, pelo acolhimento, seriedade e compromisso com a educação, lições que ficarão gravadas para sempre na memória.

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b>	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>1 CONCEPÇÕES ACERCA DAS ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS</b>	<b>13</b>
1.1 - IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	13
1.2 - FILOSOFIA DA AUTO-DETERMINAÇÃO	15
1.3 - ADOLESCÊNCIA E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS	16
1.4 - ASPIRAÇÕES DE CARREIRA, PREFERÊNCIAS E ALTERNATIVAS	19
1.5 - PERCEPÇÃO DE ACESSIBILIDADE	20
1.6 - ASPIRAÇÕES E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	21
1.7 - EXPECTATIVAS OCUPACIONAIS E PROCESSOS MOTIVACIONAIS	23
1.8 - O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLHA OCUPACIONAL	26
1.9 - IDENTIFICAÇÃO SEXUAL E ESCOLHA PROFISSIONAL	29
1.10-SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS	32
1.11-A ESCOLA E O PROJETO PROFISSIONAL DO ALUNO	34
<b>2 MÉTODO</b>	<b>39</b>
2.1 - PARTICIPANTES	39
2.2 - VARIÁVEIS	50
2.3 - INSTRUMENTOS	51
2.4 - PROCEDIMENTOS	54
<b>3 RESULTADOS</b>	<b>56</b>
<b>4 DISCUSSÃO</b>	<b>67</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>108</b>

## RESUMO

Tendo em vista a proposta atual de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, foi realizado um levantamento das percepções desses alunos acerca de suas aspirações, expectativas e barreiras no que se refere à carreira profissional. Essa investigação propõe não somente uma atitude de reflexão frente às atuais práticas escolares, como também a implementação de políticas mais coerentes e comprometidas com a realidade dos alunos e direcionadas à formação profissional destes. A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários. A amostra foi composta por alunos com necessidades educacionais especiais de escolas da rede pública de ensino localizadas em dois municípios da região Nordeste do Brasil. Verificou-se, através dos resultados obtidos, que estes são compatíveis com os resultados de estudos realizados anteriormente com alunos do ensino regular, no que diz respeito às aspirações e expectativas profissionais. A análise incide, em particular, sobre as barreiras percebidas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, os quais, de acordo com o grau de comprometimento imposto pela deficiência, estão mais susceptíveis aos efeitos que tais barreiras podem produzir na carreira profissional, impedindo-os muitas vezes da participação como cidadãos produtivos no contexto econômico em que estão inseridos.

Palavras-chave: Educação especial, aspirações profissionais, expectativas profissionais, formação profissional, percepção de barreiras, inclusão.

## **ABSTRACT**

Taking into consideration the current proposal for the inclusion of students with special educational needs, a survey was carried out about their aspirations, expectations and the barriers they may face with respect to their future professional career. This investigation proposes not only a thoughtful attitude regarding the practices presently adopted in schools, but also implementing policies that show more coherence and more concern about these students' reality and aim at their professional preparation. The research was carried out by applying questionnaires. The sample was made up of students with special educational needs from Public Schools located in two cities in the Northeast Region of Brazil. From the results obtained through this survey, it was possible to observe that they are compatible with the ones obtained from previous research involving students from regular classrooms about their aspirations and expectations on their future professional career. The study analyzes, particularly, the barriers that the students with special educational needs have perceived. Their perception is that, according to the degree of their disabilities, they may have their professional performance upset, once they are more susceptible to the effects that such barriers can have on their future professional career. This often stops them from participating as productive citizens in the economic context they live in.

Key words: Special education, professional aspirations, professional expectations, professional formation, perception of barriers, inclusion.

## INTRODUÇÃO

Programar uma carreira profissional implica em auto-conhecimento e formação cada vez mais especializada, quando se leva em conta o grau de competitividade em que se encontra o mercado de trabalho atual.

Em meio à tamanha complexidade do mundo globalizado, o desenvolvimento de uma carreira profissional sofre o impacto das mudanças que se instalam com rapidez, devido à revolução tecnológica que se presencia na era contemporânea.

Acompanhar tais mudanças não tem sido fácil para a maioria dos jovens em seu processo de transição, interferindo diretamente em suas aspirações e expectativas profissionais, levando-os a desenvolver os mais diversos sentimentos, diante dos conflitos que se instalam na escolha do primeiro emprego.

O significado do trabalho passou a ser simplificado e direcionado à aquisição de bens de consumo, deixando de lado a satisfação pelo trabalho em si como realização pessoal, com vistas ao aperfeiçoamento futuro, ficando atrelado ao fato de ganhar dinheiro para fazer frente à sociedade de consumo ou à simples sobrevivência.

Quando se trata de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o risco de se deixar instrumentalizar nesse universo competitivo torna-se maior, por representar uma categoria mais vulnerável, sendo necessária uma maior atenção às suas necessidades e às suas percepções e aspirações ocupacionais.

Ora, se essas percepções sofrem o impacto de um mercado de trabalho em constante mudança, nos jovens sem NEE, o que pensar daqueles que apresentam tais necessidades? Somando-se a isso a precariedade em que se encontra submersa a educação desses últimos, pode-se afirmar que estão em nítida desvantagem no mundo competitivo do trabalho. Entretanto, a legislação vigente em alguns países, como o Brasil, abre um

precedente quanto ao sistema de cotas para o emprego de pessoas com NEE, que deve ser adotado pelas empresas.

Apesar do apoio oferecido pela lei, há uma discrepância grande entre a formação dos alunos com NEE e as exigências das empresas quanto ao perfil do candidato a preencher a vaga. Nesses termos, a responsabilidade da não correspondência existente recai não somente sobre o sistema educacional quanto na própria empresa, ao se omitir ou eximir da co-participação que deve nortear a formação técnica do aluno em questão.

Em meio a tais desacordos, entretanto, esse aluno demanda uma atenção especial quanto a uma potencial realização profissional. Desse modo, torna-se mais que necessário debruçar-se sobre o que ele pensa a respeito do assunto, ou seja, as preocupações que o inquietam e os conflitos que experimenta com relação às suas mais íntimas aspirações no que concerne à sua vida futura, que passam pela questão da sobrevivência e realização pessoal.

São preocupações naturais, presentes na maior parte dos jovens, porém mais intensas para uma população que apresenta NEE, a qual se reconhece em desvantagem frente à competitividade que impera nos últimos tempos.

Uma maior atenção deve ser dirigida, então, à referida população, considerando o fato de se perceberem fora das qualificações e requisitos exigidos. “Estar fora do perfil solicitado pode significar não só um mal estar gerado com a perspectiva do desemprego, mas também a possibilidade de aceitação do subemprego, da inserção sob condições precárias ou de trabalhar na informalidade”. (Dias & Soares, 2007, p. 3).

O descompasso entre o que a empresa exige e o que é oferecido ao aluno, no período de sua formação acadêmico-profissional, resulta muitas vezes em aspirações demasiado distantes ou desconectadas do universo profissional do qual pretende participar, bem como pode interferir na expectativa de uma determinada carreira, se subestimando ou



superestimando, o que em ambos os casos é prejudicial ao bom desenvolvimento profissional.

Em meio a esse impasse, resta saber o que o aluno com NEE pensa sobre uma futura profissão, o que perspectiva para si e que barreiras são percebidas nessa trajetória, que o impedem de realizar aquilo que aspira profissionalmente. Sem dúvida, são necessários certo nível de auto conhecimento e capacidade de reflexão para que se posicionem com firmeza em suas convicções, comprometendo-se com a maturidade exigida pela situação, a fim de que possa haver um redimensionamento, em termos de novas diretrizes, para a execução de um plano pedagógico de trabalho que priorize a formação profissional.

No percurso da transição para a vida ativa entram em jogo as expectativas vivenciadas pelo aluno em seu envolvimento, as quais exercem um papel determinante em seu modo de posicionar-se diante dessa questão. O que a família manifesta a esse respeito, ou seja, as suas expectativas quanto ao desempenho futuro do filho, bem como aquelas demonstradas no espaço escolar e comunitário a que pertence, serão decisivas para as suas próprias expectativas, as quais irão se desenvolver de acordo com aquelas que são manifestadas no seu envolvimento.

O que se observa, muitas vezes, é o deslocamento da responsabilidade do meio que envolve o aluno, mais especificamente a família e a escola, para o próprio aluno, o qual é responsabilizado pela sua incapacidade em ajustar-se ao mundo do trabalho, quando na realidade ele é vítima de um sistema que o ignorou, do ponto de vista do não investimento necessário a uma formação adequada, cujo direito lhe é assegurado pela lei. Ao se deslocar o foco quanto aos verdadeiros culpados pela situação do aluno este se torna, a um só tempo, vítima e vilão da própria sorte.

Como esperar que esse aluno estabeleça para si metas realistas, se o seu envolvimento se encarregou de antecipá-las e imputá-las sorrateiramente, com base em idéias pré-concebidas? De qualquer forma o aluno, mesmo tratado à revelia da própria sorte, alimenta em si os sonhos de um dia tornar-se um cidadão participativo. Alimentar esses sonhos é não somente uma forma de sentir que pode realizar algo de construtivo em sua vida, procurando dar-lhe sentido, como de se defender do sentimento de inutilidade, o qual comprometeria sobremaneira a sua auto-estima.

Os sonhos e ideais precisam ser levados em conta por traduzir o mundo subjetivo do jovem, fazendo parte de sua inscrição enquanto sujeito que luta por um lugar e que possui identidade própria. A partir dos ditames de seu mundo subjetivo vão se desenvolver as atitudes posteriores. No processo de busca por autonomia e independência se estreitariam os laços entre suas reais possibilidades e o desempenho de uma atividade que possa lhe proporcionar satisfação pessoal, produtividade e subsistência.

O objetivo desse estudo é verificar a percepção dos alunos com NEE em relação às suas aspirações e expectativas profissionais, bem como aos obstáculos que põem em risco a sua realização. Dar atenção às representações desses alunos, acerca das atividades que pretendem desempenhar, significa mobilizar forças motivacionais que os impulsionem em busca de meios para a conquista de seus objetivos, valorizando-os enquanto pessoas que podem ser produtivas e levando-os a desenvolver uma nova postura acerca de seus direitos no âmbito educacional, exigindo o cumprimento de ações voltadas para as suas reais necessidades e priorizando aquelas que se relacionam à conquista de sua independência. Desse modo, o sistema escolar, moroso na resposta às necessidades dos alunos, sofreria uma interpelação por parte dos mesmos no sentido de criar mecanismos para satisfazer tais necessidades.

Ao se conhecerem melhor e desenvolverem o senso crítico, os alunos aprenderão a se posicionar ante suas necessidades de aprendizagem profissional, reivindicando melhores condições para que esta possa ser processada não somente na escola, como no próprio ambiente de trabalho.

A proposta desse estudo é pertinente, desde quando a inclusão é tema de debate em nível mundial. Entende-se que esta, para se tornar uma realidade, deve ter como ponto de partida o próprio aluno, o que ele pensa e projeta para si mesmo, extrapolando os muros acadêmicos em direção a um projeto de vida mais amplo, que contemple a atividade profissional.

Pelo fato da profissionalização do aluno com NEE ser um campo ainda pouco explorado, especialmente no que tange às percepções deste em relação ao tema, a fundamentação teórica adotada relaciona-se a estudos realizados com alunos do ensino regular, os quais serviram de referencial, porém sem perder de vista as particularidades da população representada pela amostra. Dentre os vários autores citados, merecem destaque algumas proposições de Gottfredson (1981, 1983, 1996), cuja teoria dá ênfase às aspirações de carreira. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951) relacionam o processo de escolha profissional à visão irrealista, própria do período da adolescência; Calderano (2003) associa o grau de aspiração à satisfação profissional; Nuttin & Lens (1985) e Lens (1981, 1991, 1993) dão ênfase à noção de perspectiva futura para o processo motivacional destinado à realização de um projeto de ação; Dietrich & Kacke (2009) vêm na expectativa de auto-eficácia um dos aspectos centrais para o desenvolvimento de carreira; Guichard (1995) relaciona a criação do projeto profissional à experiência escolar; Fierro (1995) destaca a educação como principal componente da profissionalização do deficiente.

A importância desse estudo reside na possibilidade de seu desdobramento, enquanto instrumento promotor de reflexão e de mudanças, no sentido de redimensionar os objetivos e as estratégias do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, levando em conta as suas necessidades e possibilidades reais para o desempenho de uma profissão.

A primeira etapa desse trabalho foi a elaboração do projeto de pesquisa, no qual se traçou a trajetória para a realização da mesma. Verificar qual a concepção dos alunos com NEE com relação às aspirações, expectativas e obstáculos à sua carreira profissional e detectar as variáveis que afetam as expectativas e aspirações profissionais desses alunos foram os objetivos propostos pelo projeto. O problema de partida foi delimitado em duas perguntas: Quais as aspirações e expectativas vocacionais dos alunos com NEE? Que obstáculos percebem e que podem dificultar a concretização das suas aspirações e expectativas profissionais? Com base nesses questionamentos se iniciou a pesquisa que é apresentada.

A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica, que trata das concepções de vários autores relacionadas às aspirações e expectativas profissionais, bem como das variáveis que influenciam nas aspirações e expectativas dos alunos com NEE. Em seguida são apresentados o método utilizado na pesquisa, os resultados obtidos, a discussão dos resultados, a conclusão, as referências e por último os anexos, que são os modelos de questionários utilizados na pesquisa (Anexo I) e o modelo de solicitação de autorização para realização da pesquisa nas escolas (Anexo II).

## **1. CONCEPÇÕES ACERCA DAS ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS**

### **1.1 - Importância da Orientação Vocacional**

De acordo com Ribeiro (2003), tem sido significativo o apoio que a Psicologia Vocacional vem dando às pessoas em termos de exploração de carreira e compromisso com o trabalho. Nesse contexto, Armstrong & Rounds (2008) referem que levar em conta as diferenças individuais facilita a previsão de resultados e acontecimentos de carreira que são reconhecidamente importantes para a sociedade e para os indivíduos em particular, tanto por investigadores como por orientadores e beneficiários da intervenção vocacional. Para esses autores, além da qualidade de previsão, a intervenção vocacional propicia, dentro da avaliação das diferenças individuais, a expansão do leque de oportunidades, o incremento das potencialidades e a satisfação daqueles que se beneficiam desse tipo de intervenção. Tais aspectos, por sua vez, estão em íntima sintonia com o avanço na tomada de decisão vocacional e o sucesso posterior na carreira escolhida.

Segundo Taveira (2000), a exploração de carreira significa o processo psicológico responsável pela estimulação da procura e processamento da informação, confrontando as próprias possibilidades com o meio circundante, objetivando prosseguir na busca das metas vocacionais. Ele afirma que há uma associação entre a exploração de carreira realizada pelos jovens no decorrer da escolaridade e o avanço na tomada de decisão e realização de escolhas vocacionais mais coerentes. Nos momentos de transição esses processos seriam particularmente importantes, segundo esse autor, como no final de um ciclo de estudos.

Para Dosnon (1996) a indecisão representa a incerteza ou ausência de formulação de uma escolha de carreira.

Alguns estudos mostram que a efetivação dos projetos vocacionais está associada às aspirações e expectativas individuais, as quais são influenciadas pelas percepções dos sujeitos quanto à sua auto-eficácia, bem como em relação à própria personalidade e gênero (Hackett & Byars, 1996; Lent, Brown & Hackett, 2002).

Em relação aos jovens com NEE as percepções acerca das próprias possibilidades vocacionais podem estar comprometidas pela limitação que a deficiência lhes impõe, necessitando de recursos adicionais que os orientem na escolha profissional. Um desses recursos diz respeito aos modelos profissionais.

As barreiras encontradas pela população jovem com NEE para completar os estudos e seguir com sucesso para carreiras de nível superior são complexas e variadas, de acordo com Jans (2003). Estas incluem as expectativas negativas das demais pessoas, inclusive empregadores, sobre as reais capacidades desse público.

Rossi, Herting & Wolman (1997) afirmam que alunos considerados por pais e professores como incapazes demonstram uma tendência em desenvolver um baixo auto-conceito e os professores manifestam expectativas menores do que em relação aos alunos considerados mais capazes. Como consequência, aqueles que apresentam NEE também revelam uma tendência em ter expectativas mais baixas para si próprios, sendo duas vezes mais provável não manifestarem aspirações educacionais para além do nível secundário, quando comparados com seus pares sem NEE.

Pelo fato de pais e professores esperarem menos dos alunos com NEE, eles passam a exigir menos em termos acadêmicos desses alunos do que dos demais, dispensando-lhes maior grau de indulgência (Cunningham, Young & Senge, 1999). Consequentemente, muitos desses jovens deixam a escola mal preparados para as demandas do mercado de trabalho, onde teriam que se ajustar a alguns padrões, tal como os empregados sem NEE.

Ainda segundo Jans (op. cit.), desenvolver um auto-conceito positivo e uma expectativa de carreira realista devem tomar lugar cedo no processo de preparação para o mercado de trabalho, quando os alunos estão elaborando expectativas sobre seu futuro pós-escolar, iniciando a exploração de prováveis carreiras e avaliando suas próprias possibilidades de sucesso. Uma estratégia que pode ser usada efetivamente é a apresentação de modelos que compartilhem os interesses e aspirações de carreira dos alunos, bem como características pessoais com as quais estes possam se identificar.

## **1.2 - Filosofia da Auto-Determinação**

Segundo Thayer e Rice (1990), o progresso social, decorrente do desenvolvimento de uma filosofia que vai de encontro à opressão de muitas minorias, só recentemente incluiu as pessoas com NEE. Até os anos 70, acreditava-se que a vida dessas pessoas seria controlada por outras, incumbidas de protegê-las das experiências de fracasso. Esse foi o melhor método encontrado para determinar quem alcançaria sucesso e que metas vocacionais poderiam aspirar aqueles com NEE. Essa forma de agir perpetuou a idéia de que o indivíduo com NEE era considerado um *problema*.

Para esses autores, com o movimento pela vida independente, milhões de pessoas com NEE preferem os riscos a uma vida de dependência, a qual traz como consequência oportunidades limitadas e expectativas frustradas. Com esse movimento, algumas pessoas nos Estados Unidos promoveram uma filosofia de que todos têm direito à auto-determinação. O direito de escolher o próprio destino foi um passo importante para as pessoas com NEE, como o foi para outras minorias. O indivíduo passou a ser a *solução*, não o *problema*. O caminho da aprendizagem de todos passa pela experiência de fracasso, o qual seria uma opção para aqueles com NEE. Esse deslocamento do foco do problema se

apresentou como uma percepção estranha para muitos e essa mudança não foi facilmente aceita. Obter apoio para esta filosofia demandou, portanto, muito esforço e persistência.

De acordo com os mesmos autores, os conceitos de auto-controle e auto-determinação não são novos, remontam à Revolução Francesa, época em que se sobressaíram em termos históricos. Eles foram particularmente significativos quando o império romano desmoronou sob o peso da necessidade de identidade política. Foram demonstrados nos anos 50, quando o Dr. King e outros do movimento dos direitos civis falaram sem medo sobre as injustiças e discriminação contra as pessoas negras. Agora representam um acontecimento de e para pessoas com NEE. Estas hoje podem manifestar que a exclusão por conta da deficiência é um erro gravíssimo e que a discriminação foi acontecendo principalmente por não haver serviços comunitários e acesso à educação.

Acentuam ainda que, se o indivíduo é reconhecido como tendo controle da situação, compreende-se que este tenha também o direito de correr riscos. Áreas mais exigentes de carreira, que tradicionalmente não são vistas como aceitáveis para aqueles com NEE, começam a ser necessárias pelo fato de, historicamente, ser fundamental se correr riscos para o desenvolvimento de uma carreira. É a partir da adolescência que os conflitos próprios do período de transição passam a se instalar na vida do jovem, quando este começa a se questionar acerca das próprias possibilidades, conforme a descrição a seguir.

### **1.3 - Adolescência e Aspirações Profissionais**

Erick Erikson, psicólogo influente, descreve a adolescência como uma etapa do desenvolvimento repleta de questionamentos, que se resumem nas seguintes perguntas:



“quem sou eu?” e “o que posso ser?” Ele afirma que a vida do adolescente é cheia de desafios, frustrações, transições, mistérios, tomada-de-decisões e aspirações (Reid, 2000).

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951) sustentam em suas teorias que o processo de escolha profissional ocorre primeiramente durante o período da adolescência, o qual foi caracterizado por eles como um período de agitação e stress. Sustentam ainda que este processo esteja intimamente relacionado com mudanças físicas e psicológicas que ocorrem durante essa fase do desenvolvimento. Além disso, consideram que muitos adolescentes têm uma visão irrealista de suas futuras carreiras e que estes tendem a aspirar altas habilidades e carreiras de prestígio.

De acordo com Reid (2000), dois tópicos amplamente pesquisados em relação ao desenvolvimento de carreira durante a adolescência são aspirações e expectativas de carreira. “Aspirações de carreira se referem às metas vocacionais ou de carreira que um indivíduo gostaria de realizar em condições ideais, enquanto que as expectativas de carreira se relacionam às metas vocacionais ou de carreira que um indivíduo pretende ou espera de fato alcançar” (p. 2).

Bandura (1986) introduziu a distinção entre expectativa de resultados (*outcome expectancy*) e a expectativa de eficácia pessoal (*efficacy expectation*), concebendo a primeira como “a estimativa que uma pessoa faz, de que um dado comportamento levará a determinados resultados” e a segunda como “a convicção da pessoa de que pode executar, com sucesso, o comportamento requerido, para produzir os resultados” (p. 193).

Ao ser estudado o período da adolescência, a maioria das pesquisas recorrem às teorias da psicologia do desenvolvimento para explicar as mudanças que ocorrem durante o mesmo. As teorias do desenvolvimento, que tentam explicar o comportamento no decorrer do tempo, têm, por sua vez, influenciado na evolução de outras teorias, principalmente na

área de desenvolvimento de carreira (Ginzberg et al., 1951; Havinghurst, 1953; Super, 1953).

A teoria da circunscrição e compromisso de Gottfredson (1981, 1996), é uma das teorias do desenvolvimento de aspiração de carreira. Essa teoria resultou da pesquisa que tentou associar perspectivas psicológicas e sociológicas para explicar o desenvolvimento das aspirações de carreira, principalmente durante a adolescência. Ela se preocupa com o teor e desenvolvimento dessas aspirações.

Segundo a autora, desde a infância, através das observações e das informações que se recebe do meio, se começa a circunscrever os desejos, as profissões ou atividades que mais interessam e a pôr de lado as restantes (Gottfredson, 2005; Araújo et al. 2004). Com base na teoria de Gottfredson, no processo de circunscrição, de eliminação de hipóteses, as primeiras ocupações que a criança exclui são aquelas que são percebidas como não identificadas com o seu sexo. As próprias experiências mal sucedidas vão ser consideradas nesse processo de circunscrição.

Gottfredson (1996), dá ênfase especial em como as identidades e circunstâncias do grupo do indivíduo influenciam em suas preferências, sempre na tentativa de ajustar-se à ordem social. Ela, além disso, demonstra que os jovens se orientam na direção de seu próprio gênero, classe social e grupo étnico/racial quando tomam decisões de carreira. Esta orientação leva-os a escolher ocupações que refletem as ocupações de pessoas de sua própria família e comunidade de origem.

Gottfredson (1981, 1983) assinala que alguns indivíduos oferecem resistência em aceitar e ter acesso às várias ocupações existentes no mercado. Somente mais tarde conseguem reconsiderar suas próprias possibilidades, percebendo-as como amplas e adaptáveis à realidade ocupacional de que dispõem. Ela afirma que quando os indivíduos se engajam no processo de seleção de carreira, eles são cada vez mais forçados a reduzir ou

limitar o leque de ocupações consideradas, renunciando às suas ocupações preferidas e optando muitas vezes pelas menos desejáveis. Isto pode ocorrer em ambas as situações, ou seja, na antecipação de eventuais barreiras (*anticipatory compromise*) ou depois que tais barreiras são de fato encontradas (*experiential compromise*). O ajustamento passa a acontecer quando os indivíduos começam a harmonizar suas aspirações com sua percepção da realidade. Como resultado, essas aspirações tendem a passar do ideal em direção ao esperado.

Outros conceitos- chave e proposições da teoria de Gottfredson são aspiração de carreira, preferências e alternativas; e percepção de acessibilidade a ocupações.

#### **1.4 - Aspirações de Carreira, Preferências e Alternativas**

Em sua teoria, Gottfredson (1981, 1996) considera as aspirações de carreira como preferências de carreira que expressam um momento particular do indivíduo. Como afirma, as aspirações são alvo de freqüentes mudanças, à medida que os indivíduos ajustam suas percepções de adequação e acessibilidade. Na verdade, as aspirações são apenas estratégias e indicadores passíveis de reformulações, que os indivíduos anseiam ou se dispõem a considerar, de um conjunto ou ordem de ocupações.

A autora, além disso, insiste em dizer que os indivíduos avaliam a compatibilidade de diferentes ocupações consigo próprios, ao comparar as ocupações com as imagens de quem eles gostariam de ser e com a determinação de quanto esforço estão dispostos a empregar para nelas ingressar. Aquelas ocupações que são altamente compatíveis consigo mesmos, portanto, seriam muito valorizadas e aquelas que são bastante incompatíveis seriam fortemente evitadas (Gottfredson, 1981, p. 547).

Alternativas são preferências que têm sido racionalmente justificadas como sendo escolhas realistas, segundo Gottfredson (1981); estabelecido outro caminho, diz a autora, este é o produto das percepções da compatibilidade da nova escolha consigo próprio e da sua acessibilidade.

Quando lida com expectativas de carreira, a autora se refere à carreira que um indivíduo espera realizar, como uma alternativa de carreira. As alternativas são preferências tomadas em um sentido menos enfático, mas que praticamente significam a escolha de uma carreira. Nesse sentido, as alternativas de carreira são o produto das percepções do indivíduo acerca da compatibilidade e acessibilidade do trabalho.

### **1.5 - Percepção de Acessibilidade**

Gottfredson (1981) destaca que uma ocupação pode ser compatível com um auto-conceito do indivíduo e, no entanto, ser inacessível para ele. Os obstáculos ou as oportunidades presentes no envolvimento social e econômico podem comprometer as chances de alguém entrar em uma determinada ocupação. Os juízos que se formam sobre a acessibilidade são reflexos da avaliação do indivíduo sobre a probabilidade de ingressar numa determinada ocupação. Esta avaliação, portanto, influencia seriamente no modo como uma ocupação será considerada, ou seja, se seria ou não uma alternativa viável. Os julgamentos acerca da acessibilidade podem ser baseados em vários fatores: disponibilidade do trabalho dentro da área geográfica ao redor, percepção de discriminação ou favoritismo, facilidade para obter treinamento para o trabalho ou falta de conhecimento para nele ingressar.

As barreiras que o indivíduo percebe para a realização de sua carreira ou para o acesso a um nível mais alto, dentro do conjunto de oportunidades oferecidas pela sociedade, são fatores que afetam a acessibilidade. Por essa razão, as pessoas submetem suas preferências de carreira à sua percepção sobre que carreiras seriam realmente possíveis para elas. De acordo com Goottfredson (1981), as percepções de oportunidades e de barreiras em relação a empregos e treinamentos influenciariam as aspirações vocacionais, através de seu impacto nas expectativas de um indivíduo.

Nos Estados Unidos, essas percepções, que são cruciais para a formação e manutenção de atitudes sobre a realização futura, têm sido usadas para explicar as diferenças na formação de atitudes de grupos étnico/raciais com relação às expectativas de carreira (Evans & Herr, 1994; Howell, Frese & Sollie, 1984; Kerckhoff, 1976; Kerckhoff & Campbell, 1977; Smith, 1981).

Apesar da teoria de Gottfredson não estar diretamente relacionada às pessoas com NEE, encontra-se em seus principais conceitos e princípios uma base para o desenvolvimento desse estudo, em que as variáveis serão analisadas não só à sua luz como se lançará mão de outros estudos, para uma melhor compreensão das questões que serão aqui levantadas.

## **1.6 - Aspirações e Satisfação Profissional**

A partir de um estudo realizado por Calderano (2003), ressalta-se, entre os principais resultados, que “há uma aproximação significativa entre uma aspiração profissional elevada – em termos reais – e o alcance de um grau de satisfação profissional maior, por parte dos trabalhadores que apresentam novos padrões sociais de comportamento, ressaltando-se a relevância social de sua profissão” (p. 01).

Nesse estudo, foram identificados oito grandes dimensões das aspirações: *recursos financeiros; o emprego em si mesmo; projeto pessoal familiar; o exercício da profissão em si; projeto profissional social; realização pessoal e profissional; aspectos gerais e aposentadoria.*

Em relação ao projeto profissional social, que representa uma dimensão da aspiração, ao ser comparado com os três focos – *aspiração inicial, aspiração atual ideal e aspiração atual real* – verificou-se uma queda significativa, ou seja: “no início da carreira, 14 entrevistados (5,3%) apresentavam uma intenção de realizar um projeto profissional social; no momento presente, do ponto de vista ideal, apenas 8 (3%) e do ponto de vista real, apenas 1 (0,4%)”. (Calderano, 2003, p. 07).

Face à ocorrência do descrédito no processo de atuação profissional, a autora dá margem para que o leitor se questione acerca das políticas de valorização profissional, como forma de qualificação contínua e fortalecimento da identidade profissional.

Evidenciou-se, nesse estudo,

“Uma grande mutação entre os enfoques da aspiração relativos aos dois momentos da vida profissional – início da carreira e momento atual. [...] Embora isso não se constitua um problema em si, a *migração de aspiração* também foi claramente notada, ao se cruzar as respostas acerca da aspiração atual *idealisticamente alcançável* com a *realisticamente alcançável*. Ressalte-se que a mudança do foco de aspiração não constitui um problema em si. O alerta, feito aqui, dirige-se aos critérios, sobre os quais essa flutuação acontece. Quem está dirigindo tal mutação de rumo? Se não se tem uma definição clara sobre o que se aspira, através da profissão, como alcançá-lo?” (Calderano, 2003, p. 08).

Outras indagações se somaram a essas no decorrer dessa investigação, na qual ficou patente uma hierarquia interna entre as aspirações declaradas. Foi a partir dessas diferenciações que a autora reorganizou os indicadores de cada enfoque, criando, assim, cinco sub-categorias, que vão de uma *aspiração mais baixa*, relacionada à sobrevivência, a

uma *aspiração mais alta*, com relevância social da profissão e realização pessoal e profissional.

“É importante observar que o nível *mínimo* de aspiração apresenta-se na frequência de 5,7% no início da vida profissional. Esse percentual cai para 1,9%, no momento atual, em se tratando do ponto de vista ideal e torna a subir (16,7%), quando se considera o momento atual dentro das possibilidades reais. O mesmo movimento é seguido pelo nível *máximo* de aspiração: no início ele se apresenta em 11,4% dos profissionais, cai para 7,2% no momento atual do ponto de vista ideal e vai para 9,1% quando se falam das condições objetivas”. (Calderano, 2003, p. 12).

Para que se tenha uma definição clara sobre o que se pretende atingir através da profissão faz-se necessária uma definição, em nível mais profundo, acerca dos motivos que lhe são subjacentes.

De acordo com Nuttin, 1984 e Stipec, 1996, para além de motivações de natureza mais intrínseca, um tipo de motivação tem a ver com os *objetivos*. Sem objetivos e, portanto, sem aspirações, o comportamento não ganharia rumo, mergulharia na inconsistência. A ação tem início com a definição de uma meta a atingir. (Veiga et al. 2006, p. 154).

Para uma melhor compreensão do papel que o processo motivacional desempenha com relação às expectativas ocupacionais do indivíduo, se abordará, de forma sucinta, este tema.

## **1.7 - Expectativas Ocupacionais e Processos Motivacionais**

Não há como descartar o elo que existe entre a expectativa do indivíduo quanto a uma ocupação futura e os processos motivacionais a ela subjacentes. Pode-se mesmo levantar a hipótese de que tais processos alimentam as expectativas ao mesmo tempo em que são mobilizados por estas. De certa forma essa seria uma relação direta, ou seja, quando o indivíduo sente-se motivado a atingir determinada meta é porque há uma

expectativa positiva em relação à mesma. Por outro lado, se não há expectativa positiva os processos motivacionais não chegariam a ser mobilizados para atingir a meta desejada.

Nuttin (1985) define motivação como “uma tendência específica em direção a uma determinada categoria de objetos, e sua intensidade está em função da natureza do objeto e de sua relação com o sujeito” (p. 135). Nesse conceito há uma relação direta e complementar entre o indivíduo (organismo) e as demandas da cultura (ambiente). Nessa ligação, os objetos desejados (necessidades) se transformam em objetos alvo (objetivos). Esse processo dinâmico se consolida na escolha de um objetivo e formação de um projeto de ação pelo indivíduo. Para Nuttin e Lens (1985) o projeto de ação deve estar associado à noção de perspectiva futura. “A ausência dessa perspectiva é um dos fatores que comandam a incapacidade de certos grupos para conceber e realizar projetos construtivos de certa envergadura ou amplitude” (Nuttin, 1980b, p. 05). Considerando que nem sempre os objetos desejados encontram-se presentes, o indivíduo segue em direção ao futuro, guiado por suas expectativas em obtê-los. O autor teve a oportunidade de observar que os estudantes que atribuem valor positivo aos objetivos escolares e profissionais manifestam melhor qualidade nas relações, em curto prazo, com os estudos e, em longo prazo, com a carreira escolhida.

De acordo com Lens (1981, 1991, 1993), perspectiva futura corresponde a um processo que, associado a metas futuras (de curto ou de longo prazo), encontra-se integrado ao momento presente do indivíduo. É ela que atribui significado à motivação desse indivíduo, influenciando seu comportamento em direção às metas propostas. Para esse autor, aqueles que procuram satisfações mais imediatas correspondem à perspectiva futura em curto prazo, enquanto os que possuem a capacidade de adiar essas satisfações correspondem à perspectiva futura em longo prazo, conseguindo, desse modo, motivar-se com a própria dinâmica do processo.



Ruel (1987) sugere que “a motivação está em relação com as percepções afetivo-cognitivas que o indivíduo tem dele mesmo e de sua cultura” (p. 256). Ele tenta compreender o motivo que leva este indivíduo a se empenhar num dado comportamento (ação), levando-o a conceber que a relação entre o indivíduo e o ambiente (ou demandas da cultura) se estabelece a partir do momento onde a necessidade (objeto desejado) é transformada em objetivo (objeto alvo).

Para o autor, a *representação de si-mesmo* permite ao indivíduo elaborar seus auto-conceitos, os quais passam a interferir na própria auto-imagem e auto-estima. Dessa forma, uma auto-avaliação positiva leva-o a agir em busca da satisfação de suas necessidades. “Quanto melhor for a representação de si mesmo em relação a um objeto-alvo, mais intensa será a motivação para atingir um objetivo” (Ruel, 1987, p. 239). A ação motivacional, portanto, depende da qualidade dessa representação que, se positiva, possibilita a modificação da necessidade em objeto alvo. A partir de então, o indivíduo passa a agir, mediado pelo ambiente, em busca da realização de seus objetivos, entre eles os profissionais.

O caminho que se segue para atingir um objetivo nem sempre se encontra livre de obstáculos. Também em relação à profissão, algumas barreiras podem ser percebidas antes mesmo de se investir em busca de uma realização futura. Elas possuem as mais diversas origens e podem representar uma ameaça ao desenvolvimento profissional do indivíduo. No Questionário de Barreiras para Atingir Metas de Carreira (QBAMC), utilizado nesse estudo, constam vinte e seis itens, os quais representam os obstáculos à realização profissional, que podem ser percebidos pelos alunos. Dentre essas barreiras algumas dizem respeito às condições sócio-econômicas, outras ao nível intelectual, preconceitos em relação ao gênero e à raça, e ainda com relação às habilidades e auto-estima do aluno e à falta de apoio da família, da escola e da comunidade. Com base nesse questionário, se

tratará de algumas questões, especialmente no que diz respeito à família, ao gênero, ao nível sócio-econômico e ao contexto escolar.

### **1.8 - O Papel da Família na Escolha Ocupacional**

Segundo Dietrich & Kacke (2009, p. 109), estudos mostram que os adolescentes frequentemente partilham com seus pais as questões relacionadas à futura carreira, entretanto tais estudos têm sofrido algumas limitações. Um exemplo disso é que muitos deles, que examinaram a influência dos pais no desenvolvimento de carreira dos adolescentes, têm se detido no relacionamento pais-adolescentes apenas com base na avaliação do estilo adotado na criação dos filhos ou na afetividade que permeia tal relação. A falta de objetividade e rigor no âmbito da questão dificulta a dedução de implicações para a intervenção e o aconselhamento nessa área.

Para Dietrich & Kacke (2009, p. 110), exploração, expectativa de auto-eficácia, identidade vocacional e dificuldades de tomada de decisão são aspectos centrais no desenvolvimento de carreira dos adolescentes. Eles têm sido estudados em função da qualidade das relações que se estabelecem entre os pais e os filhos na fase de transição para a vida ativa. Eles citam autores como Super (1980), que concebe a exploração de carreira como um comportamento adaptativo no período da adolescência, considerado como estágio da exploração; Patton & Creed (2007), que vêem a exploração como um meio de reunir o próprio conhecimento e o mundo do trabalho de forma adequada; Lent, Brow & Hackett (2002), que afirmam ter a auto-eficácia obtido privilegiada consideração na Teoria Cognitiva de Carreira; Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino (1991) que destacam, dentre os aspectos gerais da relação pais-adolescentes, os vínculos afetivos aí estabelecidos e Hargrove, Creagh & Burgess (2002); Johnson et al. (1999) e Ryan et al. (1996), que

associam os conflitos familiares ao desenvolvimento de carreira de forma negativa, ao se tratar de expectativa de auto-eficácia e identidade vocacional.

No que diz respeito às dificuldades de tomada de decisão os estudos apontam, segundo Dietrick & Kacke (op. cit.) para conclusões nem sempre coerentes. Para Blustein et al. (1991); Guerra & Braungart-Rieker (1999); Kinnier, Brigman & Nobre (1990) e Santos e Coimbra (2000), é nula ou pouca a correlação entre dificuldades de tomada de decisão e variáveis familiares. Outros autores, entretanto, obtiveram resultados influenciados por variáveis familiares em relação à indecisão de carreira via expectativa de auto-eficácia (Guay et al., 2003; Tokar, Withrow, Hall & Moradi, 2003).

Levenfus (2004) sugere que “as escolhas vocacionais, profissionais, ocupacionais, sejam fruto de algum fenômeno específico” (p. 63). A identidade ocupacional seria, assim, o produto de diferentes identificações que, integradas, ditariam os rumos daquela frente aos diversos contextos. A identidade vocacional, entretanto, implica em maior abrangência, visto que demanda respostas para questões como “para que” e “por que” se adotou esta ou aquela identidade ocupacional.

Para Vignoli et al. (2005, p. 154), as relações entre pais e adolescentes são um suporte para que estes consigam enfrentar a transição escolar, que muitas vezes são por eles percebidas como ameaçadora. Bowlby (1978, 1982) afirma que a segurança afetiva proveniente dessas relações dão sustentação ao adolescente para que este passe à fase exploratória demonstrando auto-confiança. O fato de sentir-se seguro implica em maior facilidade na atividade exploratória, pela redução da ansiedade, stress emocional e sentimento de solidão, tão comuns nesse período em que o jovem planeja uma carreira futura.

O grupo familiar é para Andrade (2004) o espaço onde se dão as identificações com o grupo como um todo, ou seja, seus indivíduos e sistemas de valores, bem como com

o papel e status do indivíduo dentro dele, sendo este último, em sua visão, o que adquire maior relevância, ou seja: “já não importa apenas o grupo ao qual o indivíduo pertence, mas principalmente o papel que o indivíduo desempenha dentro dele” ( p. 124). Esse autor refere ser a ideologia familiar promotora de uma imagem vocacional, capaz de interferir na concepção que o indivíduo tem acerca de determinada profissão. É, pois, na convivência familiar que são concebidos os conceitos norteadores da estruturação de um projeto de carreira.

A liberdade de escolha e de elaboração de um projeto próprio de carreira depende muito mais do conhecimento das influências recebidas do que da ausência delas. Conhecendo as influências recebidas, o indivíduo pode utilizá-las de forma positiva e construtiva, selecionando-as e adequando-as aos seus próprios desejos e valores. (Andrade, 2004, p. 134).

De acordo com Soares-Lucchiari (2004, p. 135-136), faz-se necessário, no momento da escolha e no percurso profissional, o reconhecimento dos “porquês” e “para que” se escolheu determinada profissão. Isto se deve ao fato de que algumas expectativas podem não se concretizar, devido justamente à falta de conhecimento das motivações subjacentes à tomada de decisão. A autora considera fundamental, inclusive, que a questão genealógica seja levada em conta na elaboração do projeto profissional do jovem, ou seja, tornar presentes os reflexos da rede familiar mais abrangente, que inclua avós, bisavós, tios, primos, etc., capazes de exercer influência nas diversas escolhas que se faz na vida, inclusive a escolha profissional. Para a autora, as motivações e escolhas são sempre a manifestação daquilo que foi vivenciado no plano familiar, representado por muitas gerações. Embora as aspirações em termos profissionais tragam uma marca muito pessoal, estas expressariam as vivências do indivíduo dentro desse contexto mais amplo, representado pela família.

## 1.9 - Identificação Sexual e Escolha Profissional

Lassance e Magalhães (2004) destacam as mudanças que se fizeram presentes na vida social, principalmente a partir da década de 70, em que a mulher passa a atuar de forma expressiva no mercado de trabalho, na educação superior, nas organizações, etc. As alterações sofridas em seu projeto de vida se refletiram, consequentemente, nos papéis masculinos. Tais alterações repercutiram profundamente na questão da escolha profissional e nos processos de formação da identidade profissional (Lassance e Magalhães, 2004, p. 47).

Simone de Beauvoir (1980) afirma que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (De Beauvoir, 1980, p. 09). Com essa afirmação ela consegue sintetizar a realidade da formação da identidade de gênero na atualidade.

A partir de um estudo feito por Gottfredson (1981, p. 551), em que um mapa cognitivo de ocupações é demonstrado através de gráficos, as percepções ocupacionais revelam como principais dimensões o nível de prestígio dos empregos e o perfil destes em relação ao gênero (masculino/feminino). O outro aspecto importante desse mapa corresponde à área destinada às ocupações, a qual aparece como um conjunto distinto entre as duas dimensões citadas. Para caracterizar tal área, foi utilizada a tipologia de Holland (1973). Inicialmente Shinar (1975) apresentou a classificação por gênero para 129 ocupações, as quais receberam os códigos correspondentes ao prestígio ocupacional e ao tipo de trabalho de Holland ( op. cit.), sendo posteriormente relatado por Gottfredson e Brown (1978).

Na tipologia referida, as seis categorias utilizadas caracterizam os tipos de personalidade e os tipos de emprego: realístico, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional.

Algumas conclusões do estudo citado são pertinentes e merecem atenção. Foi verificado, por exemplo, que há mais empregos caracterizados como masculinos do que como femininos, ficando evidente um maior nível de prestígio em relação aos empregos considerados masculinos. À medida que os empregos passam a ser também femininos, automaticamente tornam-se mais homogêneos e com um nível de prestígio moderado. A área médica apresenta a média de prestígio mais alta. O trabalho empreendedor, como a área de vendas e administração, demonstra ser mais masculino, enquanto a área social, como serviço social e educação, mais feminina. O trabalho artístico (estético e literário) aproxima-se sobremaneira em prestígio e gênero ao trabalho social. Em direção aos empregos de menor prestígio, encontram-se aqueles relacionados à categoria de tipo realístico (manual e técnico) que se enquadram no gênero masculino, ao passo que os empregos da categoria convencional (escritório e contabilidade) são, em média, nitidamente femininos. Também ficou demonstrado que as perspectivas para trabalhos de alto nível são pobres dentro dos tipos convencional e realístico. Para um trabalho feminino de alto nível a categoria artística e a social seriam as melhores opções (Gottfredson (1981, p. 553).

Ainda com relação ao estudo de Shinar (1975), pode-se assinalar algumas outras conclusões : enfermagem e biblioteconomia são empregos muito femininos e de prestígio moderadamente alto. Professor do ensino secundário e artista são profissões neutras do ponto de vista do gênero e de prestígio razoavelmente alto, em contraste com outras profissões neutras, como cozinheiro de restaurante. Empregos científicos como de geólogo e físico são bastante masculinos e de alto prestígio, enquanto pedreiros e mineiros são nitidamente masculinos e apresentam um nível baixo de prestígio. Medicina é a mais prestigiada das 129 ocupações (Gottfredson, op. cit.).

As características femininas, que se incorporam durante o processo de identidade de gênero da menina, limitariam, posteriormente, o ajustamento da mulher aos padrões de comportamento adequados ao mundo do trabalho. “a dicotomia masculino-feminino está inscrita nas tradições de quase todas as culturas. É uma distinção primitivamente fundada em diferenças biológicas que foram tratadas simbolicamente a partir do desenvolvimento cultural e, por fim, legitimadas nas práticas sociais de percepção e expressão de diferenças individuais” (Lassance e Magalhães, 2004, p. 58).

Os estudos de Bem (1975, 1977, 1979) servem de modelo para a pesquisa sobre gênero. Segundo ela, os indivíduos, do ponto de vista do papel sexual, recebem as seguintes classificações: andrógino, tipificado e indiferenciado. Aqueles não-tipificados-sexualmente, mesmo que se reconheçam assertivos ou sentimentais, não correspondem necessariamente aos conceitos de masculinidade ou feminilidade. Indivíduos de papel sexual tipificado são propensos a adotar *esquemas de gênero* para processar informações tanto numa dimensão individual quanto no contexto social. Os andróginos e indiferenciados, entretanto, dispensam tal esquema. Nessa ótica, os indivíduos são vistos de acordo com o conteúdo de suas crenças acerca das diferenças sexuais e de acordo com seus esquemas cognitivos, direcionados ao processamento de informações vinculadas ao gênero. Não são mais vistos apenas com os traços de masculinidade ou feminilidade que os diferenciam. (Lassance & Magalhães, op. cit.).

A tipificação sexual representa um critério para que se processem as informações, na proporção das crenças do indivíduo em relação à diferença existente entre os dois sexos. “Sendo assim, indivíduos de diferentes papéis sexuais são vistos como diferindo na intensidade em que espontaneamente processam informações sobre o self, sobre os outros e sobre o ambiente em geral, em termos relacionados ao gênero” (Bem, 1979, p. 1053).

Com relação ao sujeito andrógino, este ao processar informações não leva em conta a dicotomia masculino-feminino. Para ele não existe divisão quanto ao gênero, promovendo uma flexibilidade em termos de adaptação às demandas do meio, ao adotar comportamentos que se configuram como masculinos ou femininos. Devido a essa postura, o papel sexual andrógino é o que mais se adequa à modernidade sócio-econômica. (Bem, 1975; Magalhães & Koller, 1994; Watson, Biderman & Boyd, 1989 *in* Lassance & Magalhães, 2004, p. 59).

A tendência natural, portanto, mediante o quadro social vigente, é que se processe a desconstrução das categorias de gênero, abrindo um leque de oportunidades dentro de uma nova ordem de desenvolvimento integral dos seres humanos, independente dos traços sexuais que os distinguem.

### **1.10 - Situação Sócio-Econômica e Aspirações Profissionais**

Segundo Veiga et. al. (2006, p. 153), foi realizado um estudo *follow up* de 17.000 sujeitos, nos anos de 1958 e 1970, por Schoom e Parsons (2002), os quais tinham como objetivo investigar as aspirações dos adolescentes a partir das mudanças ocorridas dentro do contexto sócio-histórico. Os resultados apontaram para uma forte influência da classe social da família tanto nos resultados escolares, quanto nas aspirações dos adolescentes, ou seja, quanto mais elevado o nível sócio-econômico, mais relevantes, em termos de estatuto social, foram as aspirações manifestadas, as quais refletiram as expectativas dos pais em relação à vida profissional futura dos filhos.

Um outro estudo foi realizado por Jodl et al. (2001), os quais pretendiam mostrar a influência dos pais nas aspirações profissionais dos filhos adolescentes. Partiram de uma amostra, diversificada em termos étnicos, de rapazes e raparigas afro-americanos e euro-



americanos, que viviam na companhia do pai e da mãe. Nos resultados ficou evidente a correlação entre as aspirações profissionais dos jovens e os valores e expectativas dos pais, de acordo com a condição social destes.

Em Portugal, Azevedo (1991) realizou um estudo que mostrou, em relação às expectativas profissionais, maior concentração de profissões de maior prestígio social nos alunos de nível sócio-econômico alto, enquanto os alunos de nível sócio-econômico baixo manifestaram uma tendência pelas expectativas profissionais relacionadas às dos seus pais.

De acordo com Soares (2002), a influência dos fatores sociais reflete a realidade de uma sociedade dividida em classes. Essa realidade traz como consequência a falta de oportunidades para aqueles que pertencem a uma classe social inferior.

Também os fatores econômicos, segundo o mesmo autor, cada vez mais exigente e competitivo, interferem no mercado de trabalho, ditando-lhe as regras. As aspirações dos jovens, portanto, são também pautadas com base no mercado de trabalho, ou seja, se determinadas profissões apresentam-se promissoras em termos de geração de empregos, há maior possibilidade das aspirações dos jovens se voltarem para elas. Entretanto, nem sempre a realidade do momento presente projetará no futuro as mesmas condições às quais os jovens hoje aspiram. Estes, então, merecem ser orientados, acerca da vulnerabilidade a que esse mercado de trabalho está exposto, e que implica em oscilações ora favoráveis a determinadas carreiras, ora desfavoráveis.

Estatuto sócio-econômico e contexto educacional caminham lado a lado, em íntima sintonia, ou melhor, quanto mais alto o primeiro, mais qualificado o segundo. Em termos profissionais, a escola representa o caminho que leva à realização, entretanto nem sempre ela cumpre esse papel de forma responsável, servindo muitas vezes como mais um agente de exclusão social. Face ao papel que a escola representa para o destino dos jovens quanto à sua vida profissional futura, faz-se necessária uma revisão acerca de alguns temas

a ela relacionados, tomando como base questões relacionadas à Educação Especial, considerando a população a que se refere esse estudo, com o objetivo de dar margem à reflexão, para posterior discussão.

### **1.11 - A Escola e o Projeto Profissional do Aluno**

Segundo Freire (2003), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (p.86). Ele propõe uma educação pautada pelo diálogo entre educadores e educandos, na busca pelo conteúdo programático da educação e pela prática da liberdade. É nesse momento que se efetiva a investigação do *universo temático* do povo ou conjunto de *temas geradores*. Em sua visão, jamais a educação se faz com imposições. O diálogo é a melhor estratégia pedagógica para se obter as respostas desejadas.

Segundo Roldão (1999), não se admite conceber o currículo sob uma ótica uniforme, mesmo admitindo os aspectos comuns necessários às competências de todos os alunos. Ela sugere que antes de organizar um currículo, se faça uma pergunta que norteará as decisões para geri-lo de modo flexível.

Que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisem de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo tipo que estão em jogo no currículo que queremos por de pé nesta escola ou situação? (Roldão, 1999, p. 28).

Guichard (1995, p. 143) considera a experiência escolar fundamental no que se refere às representações de futuro dos jovens e à criação de seus projetos profissionais. Ele se refere à escola como promotora da formação de um *habitus* que encaminha o sujeito na

construção de uma representação pessoal, favorecida pela relação que se estabelece entre este e a instituição escolar, proporcionando-lhe um lugar no mundo. O autor, embora veja a escola com um papel de destaque, não a considera a única instituição capaz de gerar no sujeito as representações sobre si próprio. Para ele, entretanto, as experiências escolares do jovem se refletem na forma como este se representa, nos seus traços de personalidade, assim como em suas escolhas.

A escola, segundo o mesmo autor, tem sua parcela de responsabilidade em relação ao grupo de pessoas ligadas às classes menos favorecidas, em que os pais são simples operários, com pouca ou nenhuma escolaridade e que, portanto, se vêem sem condições de ascensão social por meio da educação. Nesse contexto, as representações das profissões são precárias, há poucas informações e os indivíduos se sentem incapazes de se representar nas diversas ocupações.

Ocorre como se, de modo geral, aqueles que têm sofrido um fracasso escolar não podem conceber-se como sujeitos providos de capacidades, como os que se revelam incapazes de representar as profissões como tais. Então, não se percebem como portadores de uma identidade profissional, como possuidores de um capital em saberes e saber fazer. Não estabelecem uma vinculação entre as qualidades e as competências da pessoa e o exercício de uma função profissional. (Guichard, 1995, p. 180).

Em seus argumentos sobre o papel da escola na formação de projetos profissionais, Guichard (1995) salienta que não apenas a escola se incumbe da construção do sujeito, mas que nela suas características são delineadas, levando em conta motivações subjetivas, em direção a um projeto profissional com base nas expectativas deste sujeito.

Griffiths (1988) alertava que “enquanto profissionais, precisamos de por em causa as expectativas reduzidas quanto às contribuições prestadas à nossa comunidade pelos indivíduos deficientes. Sugeriria-se que uma mudança nas expectativas poderia conduzir a novas idéias e oportunidades”. (Griffiths, 1988 *in* Broomhead, 2003, p. 311).

Segundo Fierro (1995, p. 240-241), o princípio educacional de que crianças diferentes necessitam de escolas diferentes, pressupõe uma educação especial para determinados grupos de crianças, entre as quais aquelas que apresentam déficit intelectual. Os objetivos da escola para essa população, entretanto, são semelhantes aos que a escola propõe aos alunos que não apresentam NEE, ou seja, garantir as condições necessárias para que possam agir como adultos responsáveis e capacitá-los a viver de forma independente, ao disponibilizar os conhecimentos e propiciar o desenvolvimento de habilidades, necessários ao ajustamento social e desempenho de uma profissão. O que muda ou deveria mudar são os meios e as técnicas para se atingir os objetivos, bem como a adoção de professores especializados no manejo dessas técnicas e salas de aula adequadamente equipadas para atender às necessidades especiais dos alunos.

A escola, conseqüentemente, deve assegurar, também para os deficientes mentais, a transição à vida ativa. Isto não é feito somente pela escola especial; pode-se compreender, além do mais, que a mesma não tem condições de fazê-lo: a escola especial somente pode preparar um emprego também especial, à parte, não integrado. Somente uma formação profissional que seja integrada será capaz de levar, de maneira natural, a um emprego em uma empresa comum ou em uma instituição de serviços. De qualquer forma, uma educação especial para o trabalho, seja ou não em condições de integração, não pode confundir-se com uma mal entendida ‘laborterapia’, ou um trabalho supostamente ‘ocupacional’, que não desempenha função alguma, nem educativa, nem profissional, nem sequer lúdica. Também aqui, é preciso destacar o componente educacional, ou de formação, em direção a uma *profissão*, e não somente a um emprego, antes da integração como tal. Através dela, será possível uma verdadeira *profissionalização* do adolescente ou do adulto deficiente. (Fierro, 1995, p. 251).

De acordo com Verdugo (1986), “ainda que não sejam tão desenvolvidos como os programas de educação especial escolar, os de aprendizagens cognitivas básicas ou de treinamento de habilidades de autonomia, já contamos, atualmente, com programas de treinamento profissional e pré-profissional para adolescentes e adultos deficientes” (Verdugo, 1986 *in* Fierro op. cit.). Esses programas devem fazer parte de uma educação que contemple as especificidades das pessoas com NEE, de modo que se sintam

verdadeiramente incluídas no processo produtivo. Um desses recursos diz respeito aos modelos profissionais. Segundo Jans (2003, p.01), tais modelos funcionam como referências para as expectativas dos jovens com NEE, possibilitando suas opções quanto a determinadas carreiras. Através da observação desses modelos, os jovens passariam a desenvolver o senso crítico acerca de seus próprios potenciais, o conhecimento das várias carreiras existentes e a elaborar expectativas realistas acerca do próprio desempenho. Frequentemente essa população de jovens sente a falta de apresentações de adultos com NEE desenvolvendo suas funções, desconhecendo o sucesso obtido por eles no enfrentamento dos desafios encontrados no trabalho cotidiano.

Uma alternativa encontrada, segundo essa autora, é o desenvolvimento de projetos que tenham como base o lançamento de produtos áudio visuais, os quais apresentariam adultos com NEE como modelos para alunos que apresentam essas necessidades e que estejam na fase de transição para o trabalho. O objetivo desse projeto é desenvolver o potencial dos alunos, levá-los a conhecer e explorar as carreiras e ajudá-los numa provável seleção de carreira. Os produtos retratariam uma variedade de modelos profissionais adultos, incluindo diferentes etnias e deficiências, bem como carreiras de nível superior.

O projeto, além de estimular os alunos com NEE em sua exploração e aprendizagem, proporciona o apoio aos professores, conselheiros vocacionais e empregadores com relação a esses mesmos alunos. Ao oferecer modelos positivos de pessoas com NEE em várias modalidades de indústrias, pode-se melhorar a percepção destes quanto às oportunidades de trabalho, ampliar o leque de escolhas e a busca de sucesso no emprego.

A escola, segundo Fierro (1995, p. 243), ainda não prepara adequadamente as pessoas com NEE para o exercício de uma profissão. Ainda são inúmeras as dificuldades que esta enfrenta no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos especiais e

aos conhecimentos básicos que estes necessitariam para uma formação profissional que os incluía no sistema produtivo. Essa realidade, portanto, termina por comprometer suas aspirações e expectativas e, conseqüentemente, o ajustamento e a realização profissional futura desses alunos.

Ao se relacionar as várias concepções apresentadas, é possível se verificar uma interdependência entre as mesmas e o quanto cada uma pode contribuir para a elaboração de novas estratégias com respeito à formação dos alunos com NEE, que levem em conta os obstáculos que se interpõem à realização de suas metas vocacionais.

## **2. MÉTODO**

O método utilizado na pesquisa foi o descritivo e a análise qualitativa foi realizada a partir dos dados quantitativos, obtidos através das respostas dos questionários.

### **2.1 - Participantes**

O universo populacional considerado diz respeito aos alunos com NEE que freqüentam regularmente as escolas da rede pública de ensino dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA que, geograficamente, compõem parte do Vale do São Francisco, na região nordeste do Brasil e se encontram localizadas, respectivamente, à margem direita e à margem esquerda do rio São Francisco, sendo interligadas pela Ponte Presidente Dutra.

Siamesas, Petrolina e a baiana Juazeiro se nutrem da economia da irrigação. Separadas apenas por uma ponte, as duas cidades crescem juntas, embora Petrolina tenha a economia mais robusta. Faltam vagas na rede hoteleira das duas cidades, e os vôos que operam para lá quase sempre estão lotados. Sinal do elevado movimento de investidores e técnicos agrícolas que percorrem os municípios que compõem o perímetro irrigado (Coutinho, 2010, p. 101).

Segundo Coutinho (op. cit.), através dos projetos de irrigação do Vale do São Francisco, hoje se produz 1 milhão de toneladas de frutas e as safras são avaliadas em 1 bilhão e trezentos milhões de dólares. Essa realidade é motivo de transformação da vida das 800.000 pessoas que trabalham no setor e, com o cultivo da uva, a produção de vinhos foi intensificada nas últimas duas décadas fazendo com que os produtores locais tenham a

pretensão de querer transformar o Vale do São Francisco em um novo Napa Valley, uma região da Califórnia famosa pela produção de vinhos.

Do ponto de vista do mercado de trabalho, observa-se uma intensa utilização de mão de obra, principalmente no cultivo da uva .

Inserida nesse cenário econômico promissor se encontra a escola pública estadual, instituição que tem por característica ser subsidiada, em todos os seus aspectos, pelo governo do Estado em que se encontra localizada, bem como a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), instituição filantrópica, ambas sem fins lucrativos.

A Figura 1 abaixo mostra que desse universo populacional, o município de Petrolina contribui com 67,3%, enquanto que Juazeiro contribui com 32,7% dos alunos matriculados.

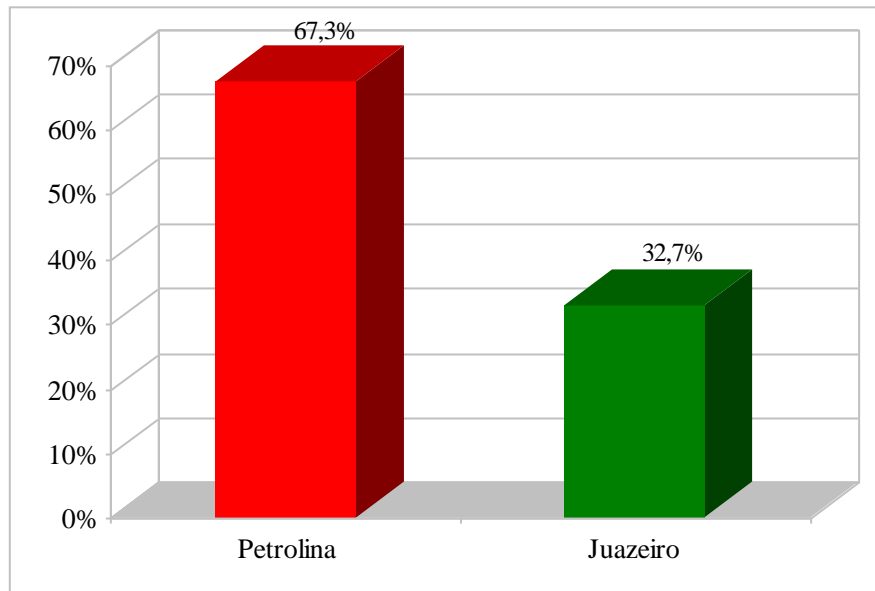


Figura 1 – Percentual de Alunos com NEE Matriculados por Município

Essa diferença percentual também é constatada quando se trata do tipo de instituição que atende este segmento populacional (NEE). A rede estadual de ensino detém



apenas 28,6% desses estudantes, enquanto que a APAE contempla 71,4% de todo esse contingente, conforme mostra a Figura 2.

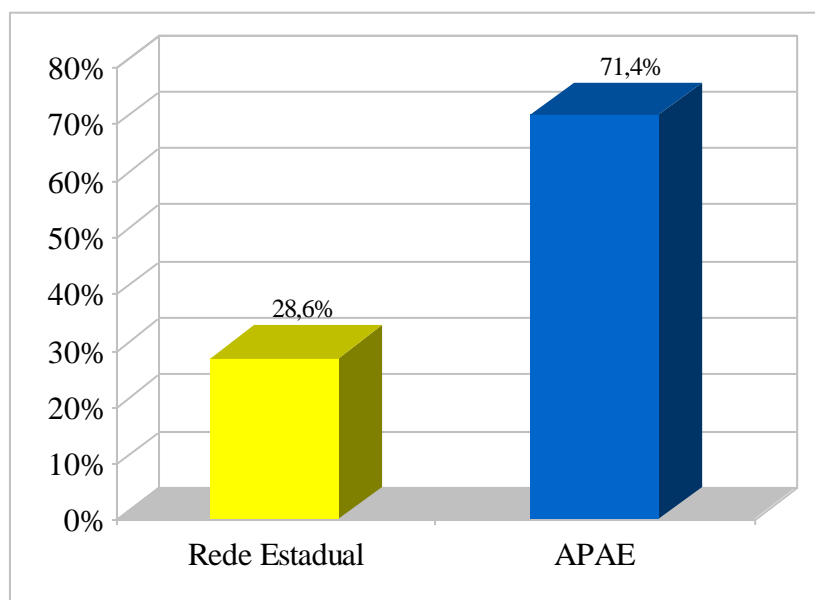


Figura 2 – Percentual de Alunos com NEE Matriculados por Instituição

A amostra foi dimensionada em 120 alunos e composta por estudantes situados na faixa etária de 14 a 25 anos de idade que apresentam NEE, dos quais 10,8% são deficientes visuais (DV), 16,7% são deficientes auditivos (DA) e 72,5% são deficientes mentais (DM) (ver Tabela 1). Os alunos, por sua vez, foram selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos, em conformidade com o objeto do estudo, configurando-se como uma amostragem não-probabilística, condicionada ao fato de estar circunscrita a alunos com características específicas, ou seja, que apresentam NEE, que pertencem à rede pública de ensino e que têm entre 14 a 25 anos de idade.

Tabela 1 – Composição Percentual da Amostra

Tipo de deficiência	DV	DA	DM	Total
Nº de Alunos	13	20	87	120
%	10,8	16,7	72,5	100,0

*Nota.* DV = Deficiência Visual, DA = Def. Auditiva, DM = Def. Mental.

Um dos principais critérios utilizados para a composição da amostra foi o tipo de deficiência, que resultou nos três tipos acima citados, com maior representação para a deficiência mental, indicativo, portanto, de maior incidência desse tipo de deficiência na população alvo, como mostra a Figura 3.

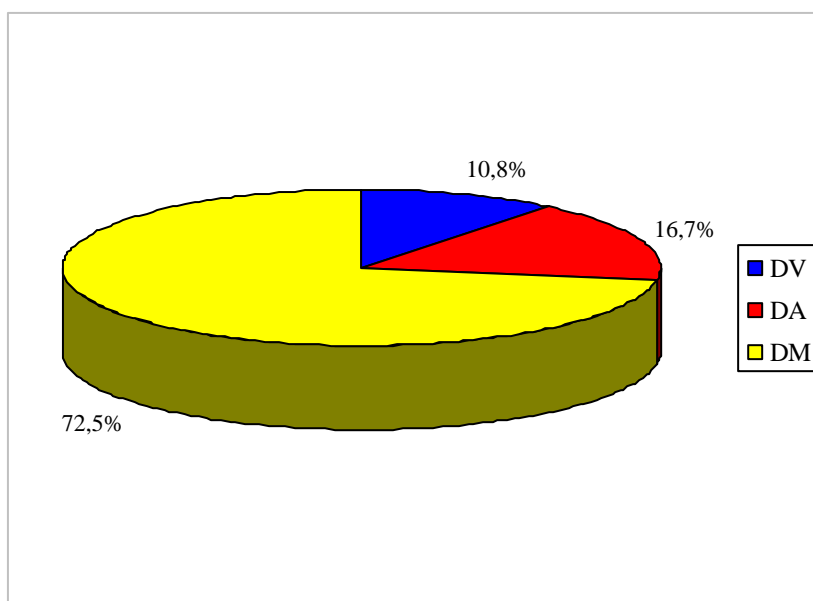


Figura 3 – Percentual de Alunos com NEE por Tipo de Deficiência

O quantitativo de alunos que compõem a amostra representa, aproximadamente, 20% do total de alunos matriculados na rede de ensino estadual de Petrolina e nas APAEs das duas cidades, também denominadas de cidades-irmãs, pela proximidade e as diversas

atividades de intercâmbio social, econômico e cultural, apesar de pertencerem a estados distintos da Federação (ver tabela 2).

Tabela 2 - Percentual de alunos matriculados por município

Município	Rede Estadual			Total	APAE			Total	Total Geral	%
	DV	DA	DM		DV	DA	DM			
Petrolina	15	69	110	194	-	-	263	263	457	67,3
Juazeiro	-	-	-	-	-	33	189	222	222	32,7
Total	15	69	110	194	-	33	452	485	679	100,0

*Nota.* DV = Deficiência Visual, DA = Def. Auditiva, DM = Def. Mental

As escolas visitadas foram aquelas que possuem alunos com NEE, inclusive as APAEs (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) das duas cidades. A relação a seguir especifica o quantitativo de alunos para cada uma das escolas.

Tabela 3 - Quantitativo de alunos atendidos por escola

DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)	
<i>PETROLINA</i>	
Escola Humberto Soares	01
Centro de Reabilitação Visual	07
Escola Antônio Padilha	01
Escola Moisés Barbosa	01
Escola Santa Terezinha	01
Escola Estadual N11	02
DEFICIÊNCIA AUDITIVA (DA)	
<i>PETROLINA</i>	
Escola Professora Adelina Almeida	10
Escola Fernando Idalino Bezerra	01
Escola Manoel de Paiva Neto	04
<i>JUAZEIRO</i>	
Escola Maria Isabel Mesquita Reis (APAE)	04
Faculdade UNOPAR	01

---

**DEFICIÊNCIA MENTAL (DM)**


---

*PETROLINA*

Escola Especial Domingos Sávio (APAE)	60
Escola Professora Adelina Almeida	02
Escola Centro Educativo Operário	01
Escola Anésio Leão	01

*JUAZEIRO*

Escola Maria Isabel Mesquita Reis (APAE)	23
--	----

<b>TOTAL</b>	<b>120</b>
--------------	------------

---

*Nota.* DV = Deficiência Visual, DA = Def. Auditiva, DM = Def. Mental

Foram entrevistados 13 alunos com DV, sendo 9 do sexo masculino e 4 do sexo feminino; 20 alunos com DA, 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino e 87 alunos com DM, dos quais 54 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, perfazendo o total de 77 alunos e 43 alunas atendidas, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Quantitativo de alunos por gênero

GÊNERO							
MASCULINO				FEMININO			
DV	DA	DM	Total	DV	DA	DM	Total
9	14	54	77	4	6	33	43

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

O quantitativo de alunos por gênero significa, em termos percentuais, que 64% dos alunos pesquisados são do sexo masculino e 36% são do sexo feminino. O quantitativo de alunos do sexo masculino representou aproximadamente 2/3 da amostra, conforme mostra a Figura 4.

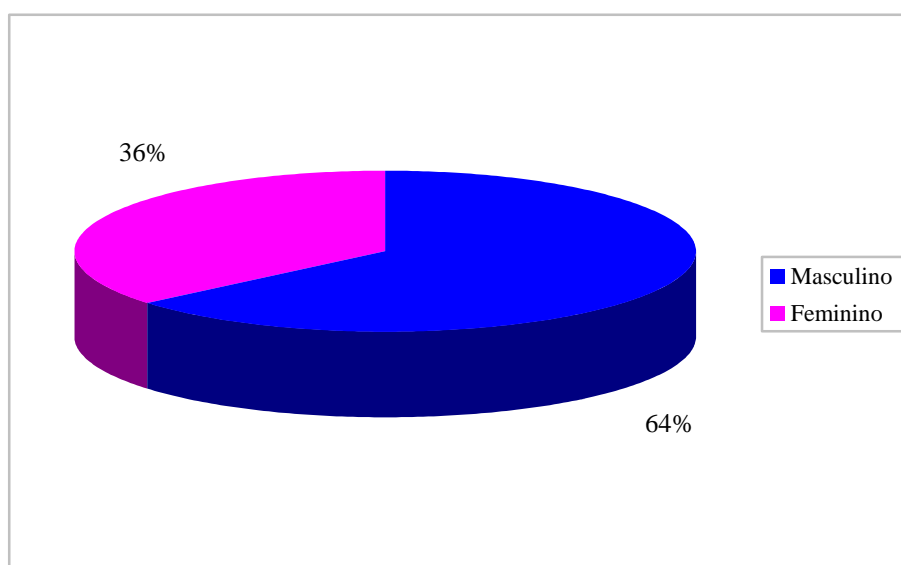


Figura 4 - Quantitativo de Alunos por Gênero

No QSE foi possível se obter o quantitativo de alunos pesquisados pela série que freqüentam. Na Tabela 5 se pode observar a distribuição do número de alunos e de alunas pela série ou ano nos três tipos de deficiência. O ensino fundamental equivale ao ensino básico e consta de nove anos. O ensino médio se refere ao nível secundário, ou seja, os três anos subsequentes ao ensino fundamental e que preparam o aluno para desempenhar uma profissão em nível técnico ou ascender ao nível superior.

Tabela 5 – Quantitativo de alunos por série/ano

SÉRIE/ANO	DV			DA			DM			TOTAL GERAL
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	
Ensino Fundamental										
1º Ano							11	9	20	20
2º Ano				1		1	9	7	16	17
3º Ano	1		1	1		1	17	8	25	27
4º Ano				3	1	4	5	2	7	11

5º Ano				4	2	6	11	6	17	23
6º Ano	2	1	3		1	1	1	1	2	6
7º Ano				1	1	2				2
8º Ano	1		1	1		1				2
9º Ano				2		2				2
1º Ano/Ens. Médio										
2º Ano/Ens. Médio		2	2							2
3º Ano/Ens. Médio					1	1				1
Concluiu o Ensino Médio	4	2	6	1		1				7
Total			13			20			87	120

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

Também no QSE foram informadas as médias das notas dos alunos na série atual e a partir daí se fez uma média geral por gênero para cada tipo de deficiência, conforme mostra a Tabela 6. Trata-se de um resultado satisfatório, considerando o fato de se referir a alunos com NEE e, portanto, com maior comprometimento em áreas relacionadas à aprendizagem. Na discussão dos resultados se faz uma breve abordagem sobre o assunto, enfatizando o tema avaliação.

Tabela 6 – Média de notas na série atual.

DV			DA			DM			
M	F	Média Total	M	F	Média Total	M	F	Média Total	Média Total Geral
7,2	7,3	7,25	6,5	6,8	6,65	5,9	6,4	6,15	6,68

*Nota.* DV = Deficiência visual, DA = Def. auditiva, DM = Def. Mental, M = Masculino, F = Feminino

Com relação ao nível de escolaridade dos pais, obteve-se o resultado mostrado na Tabela 7. Esse item do questionário apresenta dez opções de respostas, ou seja, Fundamental, Secundário Incompleto, Secundário, Superior, Ensino Técnico Incompleto, Bacharelado, Mestrado, Doutorado, Médico e Advogado. Considerando a realidade dos alunos, se procurou simplificar a apresentação desses resultados, os quais se concentram, de maneira significativa, no nível fundamental.

Tabela 7 – Nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos com NEE

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	DV		DA		DM	
	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE
Fundamental	11	10	16	13	72	70
Secundário	2	3	3	6	15	16
Superior			1	1		1

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

Os percentuais relativos ao nível de escolaridade dos pais são demonstrados na Figura 5. O nível fundamental corresponde aos nove anos da educação básica e obteve 80%, o secundário, que corresponde aos três anos seguintes, obteve 19% e o superior contou com apenas 1% das respostas.

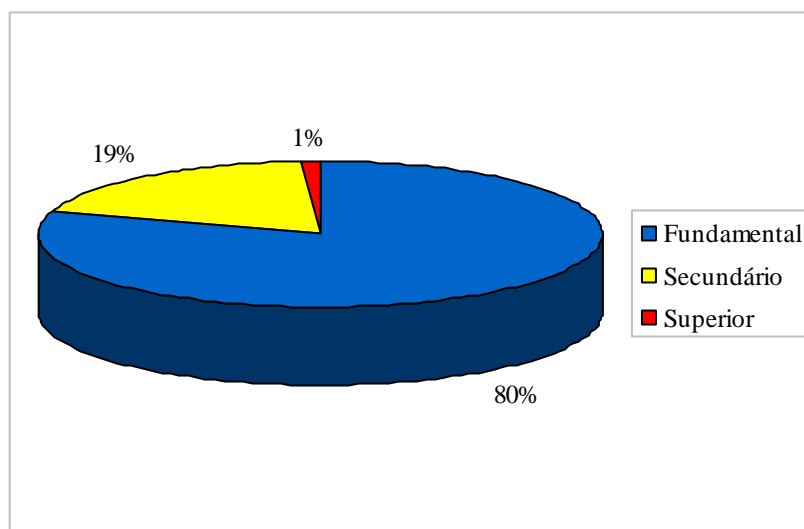


Figura 5 - Nível de escolaridade dos pais dos alunos com NEE

Quanto à ocupação atual do pai e da mãe dos alunos com NEE se obteve os resultados que são demonstrados na Tabela 8. Nesse contexto, o pai e a mãe dos alunos puderam ser representados por seus respectivos substitutos, na condição de tutores ou responsáveis, quando da ausência de um deles ou de ambos. Em contrapartida, o número inferior de pais e de mães que exercem uma atividade em relação ao número total de alunos é justificado pelo desemprego, pais falecidos ou pais desaparecidos.

Tabela 8 – Ocupação atual do pai e da mãe dos alunos com NEE

OCUPAÇÃO DO PAI	QUANT	OCUPAÇÃO DA MÃE	QUANT
Açougueiro	1	Agente de saúde	1
Agricultor	18	Agricultora	8
Aposentado	8	Auxiliar de Enfermagem	3
Auxiliar de serviços gerais	6	Auxiliar de Escritório	4
Caldeireiro	1	Costureira	3
Carroceiro	1	Cozinheira	1
Chefe de seção	2	Dona de casa	49



Cobrador de ônibus	1	Empregada doméstica	11
Eletricista	3	Faxineira	13
Engraxate	1	Gari	1
Garçom	1	Professora	8
Marceneiro	1	Vendedora	9
Mecânico	5		
Mestre de obras	1		
Metalúrgico	1		
Motorista	9		
Pedreiro	8		
Pescador	1		
Pintor	1		
PoliciaI militar	3		
Taxista	1		
Torneiro mecânico	1		
Vendedor	13		
Vigilante	3		
Total	91		111

*Nota.* DV = Deficiência Visual, DA = Deficiência Auditiva, DM = Def. Mental.

Outros dados importantes do QSE se referem à renda anual dos pais e das mães dos alunos com NEE. A Tabela 9 sintetiza os dois resultados ao convertê-los em renda familiar, à qual se adicionou ainda o benefício da Previdência Social, no valor de um salário mínimo, que os alunos com NEE, cuja renda familiar é muito baixa, recebem mensalmente do governo federal.

Tabela 9 – Renda familiar média anual dos alunos com NEE

RENDA ANUAL	Nº DE FAMÍLIAS	%
Abaixo de R\$ 5.580,00	2	1,67
De R\$ 5.581,00 a R\$ 11.160,00	75	62,5
De R\$ 11.161,00 a R\$ 16.740,00	36	30
De R\$ 16.741,00 a R\$ 22.320,00	7	5,83

Nota. DV = Deficiência Visual, DA = Def. Auditiva, DM = Def. Mental.

A figura 6 mostra os percentuais de respostas correspondentes às faixas salariais nas quais se enquadram as famílias dos alunos com NEE. As fontes de informações foram os próprios alunos, pais e instituições em que estudam.

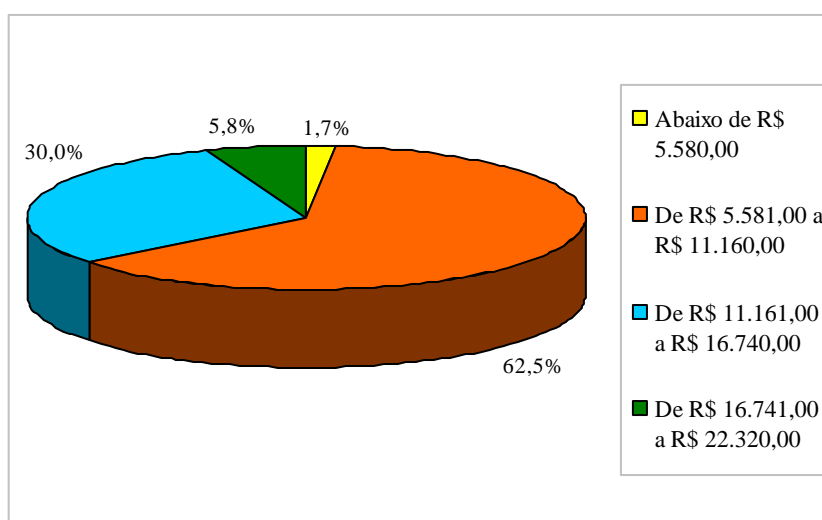


Figura 6 - Renda Familiar Média Anual dos Alunos com NEE

## 2.2 - Variáveis

A análise dos dados teve como base as variáveis definidas para o estudo, ou seja, as variáveis independentes: tipo de deficiência, gênero e nível sócio-econômico e as

variáveis dependentes: aspirações e expectativas de carreira e barreiras percebidas ao desenvolvimento profissional.

### **2.3 - Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram quatro questionários: Questionário de Aspiração de Carreira (QAC), Questionário de Expectativa de Carreira (QEC), Questionário de Barreiras para Atingir Metas de Carreira (QBAMC) e Questionário Sócio-Econômico (QSE). Estes foram traduzidos para a língua portuguesa por dois investigadores e em seguida dois especialistas em inglês fizeram a tradução e validaram a tradução anterior. Quanto à validade dos questionários, estes foram validados por pesquisadores em estudos anteriores.

O QAC é baseado em instrumentos usados por Arbona e Novy (1991), que pesquisaram as aspirações e expectativas de carreira de cento e vinte e seis negros, cento e sete mexicanos americanos e seiscentos e trinta e três brancos recém ingressos na universidade. Também Berman e Haug (1975), Curry e Picou (1971), Evans e Herr (1994), Mc Nair e Broun (1983) e Teahan (1974) utilizaram esses instrumentos para determinar as aspirações de carreira de estudantes. Através de um item explicativo sobre o significado de carreira, os alunos são instruídos a indicar duas profissões como suas escolhas de carreira. “Por favor, leia a informação e a pergunta a seguir. Responda então à pergunta e escreva suas opções de carreira nas linhas abaixo. É esperado da maioria das pessoas ter ou estar em pelo menos duas carreiras. Uma carreira é uma série de ocupações relacionadas a uma área específica. Se você estivesse completamente livre para escolher qualquer profissão que você quisesse, sem limites na sua escolha, que duas profissões você desejaria para suas

opções de carreira?” Os alunos são orientados a indicar duas opções de carreira, e não apenas uma, para que se possa determinar o grau de diferenciação entre suas escolhas e para verificar se suas seleções de carreira são de diferentes categorias e/ou níveis de prestígio. Conforme Gottfredson (1996), a primeira ocupação identificada pelos estudantes foi usada para determinar suas aspirações de carreira.

Através de um sistema de classificação ocupacional Nakao e Treas (1994) criaram uma escala de prestígio, baseada na classificação da posição social das ocupações pelos examinandos que participaram da Pesquisa Social Geral de 1989. As avaliações de prestígio dos examinandos refletiram que eles têm conhecimento acerca das características objetivas das ocupações, como nível educacional exigido, faixa de remuneração, status que ocupa ou condições de trabalho. Nakao e Treas atribuíram a cada ocupação uma classificação de prestígio, baseado no sistema de pontuação atualizado.

O QEC avalia as expectativas de carreira dos alunos. No item correspondente se chama a atenção sobre os obstáculos que muitas vezes impedem de se atingir metas e, em seguida, é formulada a pergunta relativa às duas ocupações que realmente se acredita serem possíveis de se exercer no futuro. “Acontece que nem sempre conseguimos o que queremos, por problemas que podem ocorrer para nos impedir de alcançarmos nossas metas. Quais as duas profissões que você realmente acredita que terá quando tiver 25 e 40 anos de idade? Esse questionário é baseado nos estudos de Gottfredson (1996), usado para determinar os níveis de antecipação de compromisso dos estudantes. As ocupações indicadas foram classificadas a partir do sistema de classificação atualizado de Nakao e Treas.

O QBAMC contempla fatores de ordem pessoal ou subjetivos e do envolvimento, que são responsáveis pelas percepções do indivíduo de não se considerar apto a atingir

determinadas metas de carreira. A partir dessas percepções se pode apontar soluções com relação ao conceito de acessibilidade das ocupações de gottfredson (1996). Esse questionário é baseado em Howell et al. (1984), na Perceived Goal Blockage Scale, uma escala de 10 itens para percepção de oportunidade ocupacional, que utiliza escala tipo Likert para obter as percepções dos indivíduos acerca do quanto a barreira descrita em cada item afetará na realização da carreira que eles desejam. A validade da escala foi verificada através de um modelo de equação estrutural, relacionando a percepção de oportunidades à origem social, aos planos de carreira dos adolescentes e à realização sócio-econômica.

O QBAMC contém dezesseis itens adicionais que se propõem medir as percepções dos indivíduos acerca das barreiras individuais e sociais que eles enfrentam para a realização de carreira. A palavra “percepção”, nesse contexto, se refere às barreiras relacionadas à carreira, que uma pessoa acredita que existam atualmente ou podem ser encontradas no futuro, sem que necessariamente sejam baseadas na realidade. Essas percepções são avaliadas usando uma escala tipo-Likert de cinco pontos com opções de resposta que vão de 1 (não, de modo algum), 2 (Afeta um pouco), 3 (afeta moderadamente), 4 (afeta seriamente) a 5 (afeta muito seriamente).

O questionário sócio-econômico (QSE) foi utilizado a fim de se traçar um perfil mais apurado acerca da realidade a que estão expostos os alunos em questão. Nesse questionário, como o próprio nome sugere, se procurou explorar aspectos relacionados às condições gerais da família do aluno, desde o nível de escolaridade dos pais até suas possibilidades financeiras, passando pela realidade social da família. Esses resultados são demonstrados como caracterização da amostra, na parte referente aos participantes. As características exploradas nesse questionário são, portanto, o gênero, o desempenho acadêmico, o nível escolar do aluno e dos pais, a origem étnica, tipo de emprego dos pais e

renda familiar. No Anexo I se encontram os modelos dos quatro questionários utilizados na pesquisa e descritos acima.

## **2.4 - Procedimentos**

Sabe-se das limitações impostas pelos questionários, principalmente em se tratando de uma amostra composta por alunos com NEE. A exigência mínima é que o entrevistado saiba ler e escrever, entretanto não se poderia deixar de utilizá-lo, mesmo que de forma adaptada à realidade da população que se elegeu para estudo. Por conta da dificuldade que os alunos com NEE apresentam em relação à leitura e à escrita e considerando a incapacidade da grande maioria para esse tipo de atividade, foi necessário se lançar mão do questionário oral, como um instrumento indispensável diante do referido quadro. Estes foram aplicados individualmente, em ambiente climatizado e adequado quanto à acústica e ao mobiliário. O entrevistador formulou oralmente cada uma das perguntas, obedecendo a seqüência em que estão ordenadas, e em seguida registrou a resposta do aluno.

Em relação aos alunos com DM, foi necessário, por parte do entrevistador, lançar mão de explicações mais detalhadas que favorecessem a compreensão destes, devido à própria dificuldade que os mesmos apresentam em nível cognitivo. Por conta desta dificuldade, o tempo necessário para a maioria das respostas foi superior em relação aos outros tipos de deficiência.

Quanto aos alunos com DA, foi necessária a presença de um intérprete de língua de sinais durante a entrevista, pelo fato do entrevistador não fazer uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A compreensão dos alunos, entretanto, se deu sem nenhum tipo de dificuldade.

Os alunos com DV compreenderam facilmente as perguntas e responderam prontamente a todas elas.

Pelo fato de estender a pesquisa aos alunos com 25 anos de idade, a pergunta referente à expectativa ocupacional aos 25 anos, no QEC, passou a ser aos 27 anos. A única modificação adotada diz respeito a essa particularidade que, inclusive, se deu dentro de um percentual mínimo e, portanto, sem nenhum comprometimento ou prejuízo para a pesquisa. A opção para estendê-la até aos alunos na faixa etária dos 25 anos é justificada pela própria deficiência, a qual dificulta a entrada destes no mercado de trabalho em condições de igualdade com aqueles sem NEE, do ponto de vista da idade cronológica. Desse modo, a pergunta no QEC referente às duas profissões que o aluno realmente acredita que terá aos 25 e 40 anos passou a ser aos 27 e 40 anos.

### 3. RESULTADOS

Os resultados obtidos através do Questionário de Aspiração de Carreira (QAC) põem em evidência uma maior concentração das aspirações dos alunos nas áreas médica, do direito e do ensino em todas as categorias, ou seja, DV, DA e DM. As profissões mais citadas foram, respectivamente, medicina, odontologia, direito e magistério, que no quadro seguinte são identificadas por médico, dentista, advogado e professor. Observa-se, portanto, o predomínio das profissões de maior prestígio social quando se trata das aspirações dos alunos (ver Tabela 10). O número total de profissões escolhidas no QAC foi cinquenta e sete. Vale ressaltar que cada aluno escolheu livremente duas profissões, motivo pelo qual o número de profissões escolhidas representa o dobro do número de alunos. Por esse motivo, o percentual apresentado corresponde à frequência das profissões escolhidas tomando por base o número total de opções, ou seja, duzentos e quarenta.

Tabela 10 – Resultado do Questionário de Aspiração de Carreira (QAC)

PROFISSÃO	DV	DA	DM	TOTAL	%
Administrador de empresa	1			1	0,42
Advogado	6	1	12	19	7,91
Agricultor		4	1	5	2,08
Arquiteto			1	1	0,42
Atleta			2	2	0,83
Ator			4	4	1,66
Auxiliar de serviços gerais			1	1	0,42
Bancário			1	1	0,42
Bibliotecário			1	1	0,42
Cantor	1		7	8	3,34
Comerciante	1	1	2	4	1,66
Dançarino			3	3	1,25
Delegado de polícia			1	1	0,42
Dentista		2	20	22	9,16
Diarista			1	1	0,42
Doméstica		2	2	4	1,66
Eletricista			1	1	0,42



Empresário			2	2	0,83
Enfermeiro	1		2	3	1,25
Engenheiro	1		5	6	2,5
Fisioterapeuta			2	2	0,83
Fonoaudiólogo			1	1	0,42
Gari (varredor de ruas)			1	1	0,42
Geólogo	1			1	0,42
Gerente de loja	2		1	3	1,25
Gestor público	1			1	0,42
Guarda de trânsito			1	1	0,42
Jardineiro			1	1	0,42
Jogador de futebol	1		8	9	3,75
Jornalista	2		1	3	1,25
Juiz de direito			1	1	0,42
Locutor esportista de televisão			1	1	0,42
Marceneiro (carpinteiro)			1	1	0,42
Massoterapeuta	2			2	0,83
Mecânico		1	6	7	2,91
Médico	4	6	24	34	14,17
Militar			5	5	2,08
Modelo			4	4	1,66
Motorista		4	3	7	2,91
Músico	2		3	5	2,08
Piloto de avião	1		1	2	0,83
Piloto de corrida			1	1	0,42
Pintor			2	2	0,83
Pintor de quadros			1	1	0,42
Professor	2	4	19	25	10,41
Programador de informática		1		1	0,42
Psicólogo	1		5	6	2,5
Radialista	1			1	0,42
Supervisor de serviços gerais		1		1	0,42
Técnico em eletrônica			2	2	0,83
Técnico em informática		1	5	6	2,5
Treinador de footsal e atletismo	1			1	0,42
Treinador de futebol			1	1	0,42
Treinador de futebol para surdos		1		1	0,42
Vendedor		3	1	4	1,66
Veterinário		2	2	4	1,66
Vigilante			1	1	0,42
TOTAL GERAL				240	100

Nota. DV = Deficiência Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

Com relação ao Questionário de Expectativa de Carreira, obteve como resultado cinquenta e nove profissões. As áreas de vendas e agricultura se destacaram, principalmente em DM e DA, como mostra o Tabela 11. Outra profissão de número expressivo em DM é a de diarista (faxineira), quando se trata de expectativa de carreira. Na categoria DV, sobressaem as profissões de massoterapeuta e estudante. De forma menos expressiva, porém merecendo ser consideradas, estão as profissões de motorista, auxiliar de serviços gerais, empregada doméstica, mecânico, ajudante de pedreiro e policial, em DM, ajudante de supermercado, em DA e comerciante, digitador e empresário em DV.

Tabela 11 – Resultado do Questionário de Expectativa de Carreira (QEC)

PROFISSÃO	DV	DA	DM	TOTAL	%
Advogado	1			1	0,42
Agricultor		7	19	26	10,83
Ajudante de loja			1	1	0,42
Ajudante de pedreiro			5	5	2,09
Ajudante de supermercado		4	3	7	2,91
Artesão de gesso	1			1	0,42
Atleta		2	1	3	1,25
Auxiliar de biblioteca			1	1	0,42
Auxiliar de mecânico			2	2	0,83
Auxiliar de serviços bancários		1	1	2	0,83
Auxiliar de serviços gerais		1	8	9	3,75
Babá			5	5	2,09
Borracheiro			1	1	0,42
Caixa de supermercado		2		2	0,83
Cobrador de ônibus	1	1	1	3	1,25
Comerciante	2	1	3	6	2,5
Costureira			1	1	0,42
Cozinheiro			3	3	1,25
Desenhista			3	3	1,25
Diarista (faxineira)			13	13	5,41
Digitador	2		1	3	1,25
Doméstica			6	6	2,5
Eletricista			1	1	0,42
Empregada doméstica			8	8	3,33
Empresário	2			2	0,83
Enfermeiro		2	2	4	1,66
Escritor	1			1	0,42

Escriturário	1	1	1	3	1,25
Estudante	3	2	2	7	2,92
Gari (varredor de rua)			2	2	0,83
Gerente de loja		1		1	0,42
Gestor escolar	1			1	0,42
Guarda municipal			1	1	0,42
Jardineiro			4	4	1,66
Jogador de basketball			1	1	0,42
Jogador de futebol		1	3	4	1,66
Jornalista	1			1	0,42
Locutor	1		1	2	0,83
Marceneiro (carpinteiro)			1	1	0,42
Massoterapeuta	3			3	1,25
Mecânico			6	6	2,5
Médico		1		1	0,42
Modelo			1	1	0,42
Motorista			9	9	3,75
Músico	1			1	0,42
Pedreiro			5	5	2,09
Personal trainer	1			1	0,42
Pintor		1	2	3	1,25
Policia			5	5	2,09
Porteiro		1	1	2	0,83
Professor		3	7	10	4,16
Projetista	1			1	0,42
Psicólogo	1		1	2	0,83
Recepcionista			1	1	0,42
Técnico de futebol para surdos		2		2	0,83
Técnico em computador			4	4	1,66
Técnico em eletrônica			1	1	0,42
Vendedor	2	6	24	32	13,33
Vigilante			2	2	0,83
TOTAL GERAL				240	100

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

Os resultados do QAC podem ser verificados quanto ao nível de formação exigido para o exercício das profissões escolhidas. A classificação das profissões foi feita de acordo com três níveis de escolarização, ou seja, o nível fundamental, o nível médio e o nível superior. O ensino fundamental equivale ao ensino básico e consta de nove anos. O ensino médio se refere ao nível secundário, ou seja, os três anos subsequentes ao ensino fundamental e que preparam o aluno para desempenhar uma profissão em nível técnico ou

ascender ao nível superior. O nível superior diz respeito aos cursos de graduação oferecidos pelas Faculdades e Universidades públicas ou privadas, que preparam o aluno para exercer uma profissão dentro da área em que cumpriu todos os créditos correspondentes e que representam parte das exigências do curso para se obter o grau a que se destina. A Tabela 12 sintetiza as frequências e respectivos percentuais das profissões obtidas no QAC, de acordo com o nível de escolaridade exigido para o seu desempenho, nos três tipos de deficiência. Deve-se ressaltar que são resultados até certo ponto aproximados, uma vez que algumas profissões não têm uma exata definição acerca do nível de escolaridade requerido, podendo assim se estender a outro nível. Procurou-se, entretanto, aproximá-los o máximo possível da realidade atual do Brasil no campo profissional.

Tabela 12 – Frequência de Respostas do QAC pelo Nível da Profissão

NÍVEL DA PROFISSÃO	DV	%	DA	%	DM	%	TOTAL	%
Fundamental			6	2,5	11	4,58	17	7,1
Médio	5	2,08	16	6,66	60	25,41	81	33,7
Superior	21	8,75	18	7,5	103	42,91	142	59,2
TOTAL	26	10,9	40	16,6	174	72,5	240	100

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

Também em relação ao QEC se fez a classificação dos resultados pelo nível de escolarização exigido para cada profissão. A Tabela 13 sintetiza esses resultados mostrando as frequências e percentuais para cada nível, seguindo a mesma ordem da tabela anterior.

Tabela 13 – Frequência de Respostas do QEC pelo Nível da Profissão

NÍVEL DA PROFISSÃO	DV	%	DA	%	DM	%	TOTAL	%
Fundamental	5	2,8	25	10,41	139	57,91	169	71
Médio	13	5,41	11	4,58	27	11,25	51	21
Superior	8	3,75	4	1,66	8	3,33	20	8
TOTAL	26	10,83	40	16,6	174	72,5	240	100

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

No Questionário de Barreiras para Atingir Metas de Carreira (QBAMC) existem cinco opções de resposta para cada um dos vinte e seis itens, das quais apenas a opção 1 representa uma resposta negativa (NÃO) para percepção de barreiras. As demais opções representam respostas afirmativas (SIM) em relação às referidas percepções, variando apenas em sua intensidade (pouco, moderadamente, seriamente e muito seriamente).

Na Tabela 14, a seguir, se encontram as frequências das opções de respostas obtidas e distribuídas por tipo de deficiência. Como se pode observar, em todas as categorias a frequência das respostas afirmativas para percepção de barreiras superou a das respostas negativas, sendo mais expressiva essa diferença em relação a DM.

Tabela 14 – Questionário de Barreiras Para Atingir Metas de Carreira (QBAMC)

OPÇÕES DE RESPOSTAS PARA CADA ITEM	DV	DA	DM
1 - NÃO, de Modo Algum	152	255	956
2 – SIM, Afeta um Pouco	34	22	62
3 – SIM, Afeta Moderadamente	34	48	109
4 – SIM, Afeta Seriamente	31	42	226
5 – SIM, Afeta muito seriamente	87	153	909
Total de Respostas SIM para percepção de barreiras	186	265	1.306

*Nota.* DV = Deficiência. Visual; DA = Def. Auditiva DM = Def. Mental

A Figura 7 mostra a frequência de respostas SIM e NÃO em relação à percepção de barreiras no QBAMC, nos três tipos de deficiência, ou seja, DV, DA e DM.

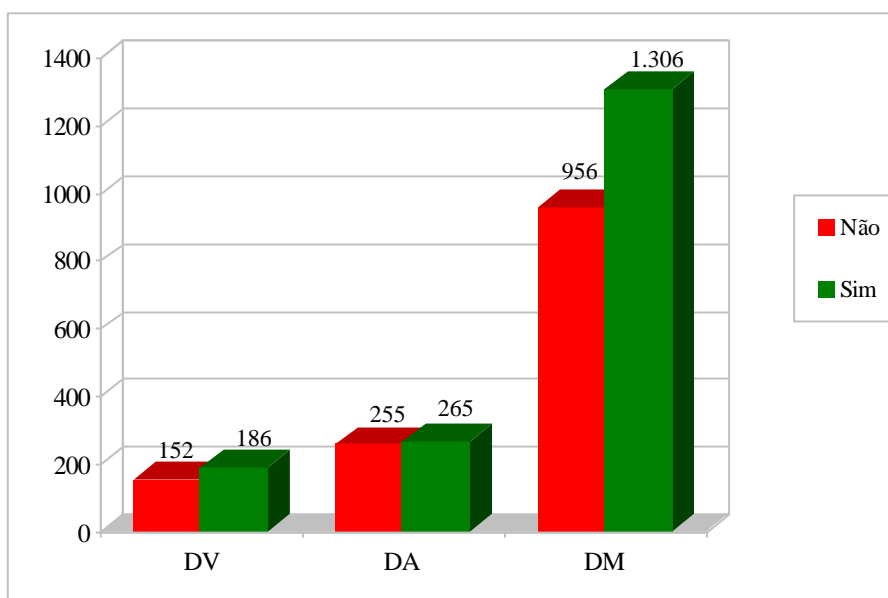


Figura 7 – Frequência de Respostas Sim e Não para percepção de barreiras

As respostas afirmativas para percepção de barreiras são aquelas que se enquadram nas opções 2, 3, 4 e 5 e as negativas correspondem à opção 1, demonstradas na Tabela 11. Nota-se uma significativa prevalência de respostas afirmativas para a percepção de barreiras em grande parte dos itens, isto significa que a grande maioria dos alunos, nos três tipos de deficiência, percebe as situações ali descritas como obstáculos à sua formação e desenvolvimento no campo profissional. Em alguns itens, como a falta de oportunidades de emprego, as condições do bairro, a experiência anterior de trabalho, a falta de habilidades necessárias e de modelos profissionais com os quais possam se identificar, essa prevalência abrange quase a totalidade das respostas (ver Tabela 15). Essas percepções merecerem atenção, pois são indicadores de um futuro profissional fatalmente

comprometido, caso não se tome as providências cabíveis. Por outro lado, nota-se uma queda nos índices de respostas afirmativas dos alunos com DM e DA em relação à percepção da escola e da família como barreiras ao seu desenvolvimento profissional. Quando se avalia o percentual de respostas no item que se refere à escola como barreira, apenas 24% dos alunos com DM e 30% dos alunos com DA admitiram essa realidade. Quanto à falta de apoio da família, 24% dos alunos com DM e 35% dos alunos com DA admitiram que sim. Os alunos com DV manifestaram em 69% das respostas que a escola que frequentam representa uma barreira e em 38,5% das respostas que falta apoio da família. Tais resultados merecem uma maior atenção e por isso serão retomados para discussão na parte que lhe é destinada.

Tabela 15–Resultado do Questionário de Barreiras Para Atingir Metas de Carreira (QBAMC)

BARREIRAS	RESPOSTAS			
As condições do bairro são precárias	SIM	%	NÃO	%
DV	10	8,3	3	2,5
DA	19	15,8	1	0,8
DM	85	70,8	2	1,7
Total	114	95	6	5
Falta dinheiro para cursos profissionalizantes	SIM		NÃO	
DV	13	10,8		
DA	16	13,3	4	3,3
DM	84	70	3	2,5
Total	113	94,2	7	5,8
A escola que frequenta é uma barreira	SIM		NÃO	
DV	9	7,5	4	3,3
DA	6	5	14	11,7
DM	21	17,5	66	55
Total	36	30	84	70
Falta o apoio da família	SIM		NÃO	
DV	5	4,2	8	6,7
DA	7	5,8	13	10,8
DM	22	18,3	65	54,2
Total	34	28,3	86	71,7
Faltam modelos profissionais	SIM		NÃO	
DV	11	9,7	2	1,7

DA	16	13,3	4	3,3
DM	85	70,8	2	1,7
Total	112	93,3	8	6,7
A raça ou identidade étnica é uma barreira	SIM		NÃO	
DV	1	0,8	12	10
DA	5	4,2	15	12,5
DM	39	32,5	48	40
Total	45	37,5	75	62,5
O gênero é uma barreira	SIM		NÃO	
DV	2	1,7	11	9,7
DA	1	0,8	19	15,8
DM	16	13,3	71	59,7
Total	19	15,8	101	84,2
Faltam oportunidades de emprego	SIM		NÃO	
DV	13	10,8		
DA	19	15,8	1	0,8
DM	84	70	3	2,5
Total	116	96,7	4	3,3
Falta o aconselhamento de carreira	SIM		NÃO	
DV	13	10,8		
DA	18	15	2	1,7
DM	84	70	3	2,5
Total	115	95,8	5	4,2
Falta experiência anterior de trabalho	SIM		NÃO	
DV	12	10	1	0,8
DA	18	15	2	1,7
DM	84	70	3	2,5
Total	114	95	6	5
Faltam oportunidades para treinamento profissional	SIM		NÃO	
DV	12	10	1	0,8
DA	17	14,2	3	2,5
DM	87	72,5		
Total	116	96,7	4	3,3
Faltam as habilidades ocupacionais necessárias	SIM		NÃO	
DV	9	7,5	4	3,3
DA	16	13,3	4	3,3
DM	86	71,7	1	0,8
Total	111	92,5	9	7,5
A capacidade intelectual é uma barreira	SIM		NÃO	
DV	1	0,8	12	10
DA	9	7,5	11	9,1
DM	85	70,8	2	1,7
Total	95	79,2	25	20,8
Possui baixa auto-estima	SIM		NÃO	
DV	5	4,2	8	6,7
DA	14	11,7	6	5
DM	49	40,8	38	31,6
Total	68	56,7	52	43,3



Falta apoio da comunidade	SIM		NÃO	
DV	11	9,1	2	1,7
DA	8	6,7	12	10
DM	75	62,5	12	10
Total	94	78,3	26	21,7
Prefere permanecer no próprio bairro e não viajar	SIM		NÃO	
DV	11	9,1	2	1,7
DA	13	10,8	7	5,8
DM	41	34,2	46	38,3
Total	65	54,1	55	45,8
As notas escolares são insuficientes	SIM		NÃO	
DV	4	3,3	9	7,5
DA	7	5,8	13	10,8
DM	14	11,7	73	60,8
Total	25	20,8	95	79,2
A família não tem influência social	SIM		NÃO	
DV	10	8,3	3	2,5
DA	17	14,2	3	2,5
DM	72	60	15	12,5
Total	99	82,5	21	17,5
Ocorreu uma gravidez inesperada	SIM		NÃO	
DV			13	10,8
DA			20	16,7
DM			87	72,5
Total			120	100
Percebe racismo na ocupação que escolheu	SIM		NÃO	
DV	4	3,3	9	7,5
DA	13	10,8	7	5,8
DM	34	28,3	53	44,2
Total	51	42,5	69	57,5
Percebe discriminação de minorias na ocupação que escolheu	SIM		NÃO	
DV	11	9,1	2	1,7
DA	17	14,2	3	2,5
DM	74	61,7	13	10,8
Total	102	85	18	15
A família prefere outro tipo de ocupação	SIM		NÃO	
DV	5	4,2	8	6,7
DA	3	2,5	17	14,2
DM	17	14,1	70	58,3
Total	25	20,8	95	79,2
Sustenta a família financeiramente	SIM		NÃO	
DV			13	10,8
DA			20	16,7
DM			87	72,5
Total			120	100
Não tem interesse em ser empregado	SIM		NÃO	
DV	4	3,3	9	7,5
DA	1	0,8	19	15,8

DM	3	2,5	84	70
Total	8	6,7	112	93,3
Faz uso de drogas e álcool	SIM		NÃO	
DV			13	10,8
DA			20	16,7
DM			87	72,5
Total			120	100
Não recebe estímulo dos amigos para uma escolha de carreira	SIM		NÃO	
DV	10	8,3	3	2,5
DA	5	4,2	15	12,5
DM	65	54,2	22	18,3
Total	80	66,7	40	33,3
TOTAL GERAL	1757		1363	

*Nota.* DV = Deficiência Visual, DA = Def. Auditiva, DM = Def. Mental

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através do Questionário de Aspiração de Carreira (QAC) mostram que a profissão de médico reuniu o maior número de respostas em cada um dos três tipos de deficiência, com 14,17% sobre o total de respostas, distribuídas em 57 profissões (ver Tabela 10). Esse resultado está de acordo com os resultados encontrados por Gottfredson (1981, p. 553), baseados no estudo de Shinar (1975), referidos anteriormente, quando faz alusão ao nível de prestígio dos empregos. De acordo com a autora, medicina é a mais prestigiada das 129 ocupações, sendo a área médica a que apresenta a média de prestígio mais alta. Pode-se observar ainda, no referido questionário, que a profissão de dentista obteve uma quantidade significativa de respostas dos alunos com DM.

Esses resultados demonstram que, em termos de aspiração de carreira, os alunos com NEE manifestam maior preferência pelas profissões de maior prestígio social. Na sequência em número de respostas no QAC se encontram as profissões de professor, com 10,41% e advogado, com 7,91% do total de respostas envolvendo os três tipos de deficiência, embora essas duas profissões se concentrem mais em DM, em que professor obteve 7,9% e advogado 5% das respostas.

No QAC, além das profissões acima mencionadas, ainda se pode fazer referência às profissões de jogador de futebol, cantor e mecânico em relação a DM; motorista e agricultor em relação a DA e jornalista, massoterapeuta e músico em relação a DV, as quais em conjunto e dentro das respectivas categorias obtiveram um índice de respostas proporcionalmente representativo.

Observa-se no QAC uma tendência dos alunos em mencionar profissões que comumente preenchem os critérios de reconhecimento social. Algumas fogem a essa regra, porém são apresentadas em número muito limitado, como é o caso de diarista, jardineiro,

auxiliar de serviços gerais, vigilante, marceneiro e gari (varredor de rua), com uma resposta apenas para cada uma delas. Em um universo de cinquenta e sete profissões e de duzentas e quarenta escolhas, o percentual de respostas para profissões menos qualificadas foi, portanto, bastante reduzido, representando somente 2,5% do total de escolhas.

Diante desse quadro, pode-se inferir que os alunos com NEE seguem os mesmos critérios adotados pelos alunos sem NEE quando se trata de aspirações de carreira que, segundo Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951), se apóiam no prestígio social e numa visão pouco realista das futuras carreiras, que é bem característica da adolescência.

Essa realidade deve então retratar as metas vocacionais ou de carreira que os alunos gostariam de realizar em condições ideais, de acordo com a definição de aspirações proposta por Reid (2000). Assim, a probabilidade é de que os alunos com ou sem NEE respondam ao QAC sem nenhuma preocupação quanto às suas possibilidades reais de atingir suas metas. Suas aspirações refletem, portanto, o desejo de vivenciar uma realidade diferente daquela que ora vivenciam, que no caso dos alunos com NEE se traduziria na possibilidade de acesso aos diversos tipos de conhecimentos de forma adequada às diferentes aspirações e limitações que apresentam.

No Questionário de Expectativa de Carreira (QEC) (ver Tabela 11), as profissões mais citadas foram as de vendedor e agricultor, mais especificamente em DM e DA. O percentual foi de 13,33% para vendedor e 10,83% para agricultor, considerando os três tipos de deficiência em um total de cinquenta e nove profissões.

Vale salientar que os percentuais apresentados têm como base o número total de escolhas, que representa o dobro do número de alunos, visto que cada um escolheu duas profissões. Aliado a isso, obteve-se um grande número de profissões em ambos os questionários. Por isso os índices percentuais se apresentam relativamente baixos quanto ao número de alunos.

Dentre as profissões mencionadas no QEC, além de vendedor e agricultor, destacam-se por ordem decrescente, as de diarista (faxineira), motorista, empregada doméstica e auxiliar de serviços gerais em DM; ajudante de supermercado e professor em DA e massoterapeuta em DV.

Como se pode observar, as profissões referidas, em termos de expectativa de carreira, são bem mais modestas em se tratando do nível de prestígio social que apresentam. Isto certamente leva a crer que o aluno com NEE também submete suas preferências de carreira à sua percepção sobre que carreiras seriam realmente possíveis para ele, conforme Gottfredson (1981). Neste caso, o aluno ao fazer uma escolha ocupacional faz primeiramente uma avaliação acerca de sua acessibilidade, como a disponibilidade do trabalho na área geográfica próxima a ele, se reúne os conhecimentos básicos e habilidades necessárias ao desenvolvimento deste trabalho, se há facilidade para obter treinamento na área em que pretende atuar, entre outras.

As expectativas do aluno, portanto, pressupõem uma avaliação prévia do que realmente é viável para ele em termos de desempenho futuro. No momento da escolha, ainda que afeito aos ideais, mobilizam-se mecanismos que o impedem de tomar decisões sem que estas passem pelo crivo da razão, o que, segundo Gottfredson (1981, 1983), implica na tendência das aspirações em passar do ideal em direção ao esperado, transformando-se assim em expectativas e, portanto, guiadas pelo princípio da realidade.

O que se pode observar no QEC, de acordo com a autora supracitada, é que os alunos, ao optarem pelas profissões, devem ter feito uma avaliação de sua compatibilidade consigo próprios, em termos de comparação destas com a imagem de quem gostariam de ser, bem como com a determinação de quanto esforço estão dispostos a empregar para seu ingresso nas respectivas profissões. O fato de serem alunos com NEE não os impossibilitou de fazer essa avaliação, haja vista a diferença entre as respostas do QAC e do QEC, em

termos de maior adequação das respostas deste último à realidade desses alunos que, em sua maioria, possuem uma condição sócio-econômica bastante limitada.

Em se tratando do nível de formação, as profissões escolhidas pelos alunos no QAC e no QEC foram agrupadas pelo nível de escolarização requerido para o seu desempenho. Os percentuais relativos aos níveis fundamental, médio e superior, de acordo com o número de profissões neles distribuídas, se encontram na Tabela 12 – Frequência de respostas do QAC pelo nível da profissão e na Tabela 13 – Frequência de respostas do QEC pelo nível da profissão. Observa-se uma inversão nos percentuais das duas tabelas, ou seja, no QAC se concentrou um maior número de profissões de nível superior, 59,2%, enquanto no QEC o percentual para as profissões de nível superior foi o mais baixo, apenas 8%. O mesmo se deu com relação ao nível fundamental, no QAC, obteve-se 7% das profissões enquanto no QEC, 71%. Os resultados para as profissões de nível médio foram os que menos se distanciaram, porém com maior concentração no QAC. São resultados que correspondem inteiramente aos conceitos abordados com relação às aspirações de carreira, em que as escolhas são baseadas em uma situação ideal e expectativas de carreira, cujas escolhas são fundamentadas em situações reais, conforme acima explicitado.

As profissões manifestadas através dos questionários podem refletir, de acordo com Jodl et al., (2001), citado anteriormente, a relação entre as aspirações profissionais dos jovens e os valores e expectativas dos pais. No caso do QAC, as profissões apresentadas demonstram a supervalorização de algumas áreas por representarem um estatuto social desejado pelos alunos, o que, segundo esse autor, pode ser reflexo do próprio desejo da família. Em contrapartida, o QEC apresentou profissões que se identificam com a situação real dessa família, em que grande parte das profissões escolhidas se relaciona a um nível sócio-econômico menos elevado. Através de estudos nessa área, Azevedo (1991) concluiu

que os alunos de nível sócio-econômico baixo manifestam uma tendência pelas expectativas profissionais relacionadas às atividades exercidas pelos pais.

Faz-se necessário aqui se reportar aos conceitos de aspiração e expectativa no desenvolvimento de carreira. Segundo Reid (2000), aspirações de carreira se referem às metas vocacionais ou de carreira que um indivíduo gostaria de realizar em condições ideais, enquanto que as expectativas de carreira se relacionam às metas vocacionais ou de carreira que um indivíduo pretende ou espera de fato alcançar.

A profissão de médico, por exemplo, que obteve 34 respostas no QAC, foi escolhida por apenas um aluno com DA, no QEC. Isto evidencia a diferença entre as escolhas feitas com base numa situação ideal e outras sustentadas pelas condições reais de vida dos alunos.

Em relação aos alunos com DV, 46,15% dos alunos concluíram o ensino médio (nível secundário), justificando o predomínio de profissões mais elevadas como as de empresário, advogado, escritor, jornalista, arquiteto e gestor escolar. A partir desse resultado pode-se inferir que o nível de escolarização interfere decisivamente nas expectativas dos alunos com NEE, corroborando o que Guichard (1995) apresentou ao considerar a experiência escolar fundamental para as representações de futuro dos jovens e para a criação de seus projetos profissionais. Também Fierro (1995) fez referência à importância da escolarização dos alunos com NEE, sugerindo a adoção de professores especializados e adaptação das técnicas e equipamentos que promovam uma educação de qualidade com vistas ao domínio profissional.

A escola representa, portanto, o ponto de intersecção entre as diversas variáveis intervenientes no processo de construção das representações individuais e, como tal, deve se preparar para administrar a diversidade de projetos que delas advêm. Ainda não se pode constatar uma atuação condizente quando se trata das necessidades especiais dos alunos,

haja vista a precariedade a que muitas escolas estão expostas, sem os equipamentos didáticos necessários e os professores devidamente habilitados para o trabalho. Essa é a realidade que se constata, pelo menos em boa parte do nordeste do Brasil. Isto contraria o que Guichard (op. cit.) considera importante para as representações dos jovens quando faz referência à experiência escolar. Quando se trata de alunos de classes menos favorecidas se constata uma maior precariedade dessas representações, por diversas razões, como se terá oportunidade de constatar no decorrer da discussão.

Soares-Lucchiari (2004) sugere que se tornem presentes na elaboração do projeto profissional os reflexos da rede familiar mais abrangente, com isso o jovem passaria a conhecer melhor as influências que poderiam interferir nesse projeto. A família, representada por várias gerações, é responsável, segundo a autora, pelas motivações e escolhas vocacionais, embora estas tragam uma marca pessoal. Nesse contexto, nada mais oportuno do que a intervenção vocacional, facilitando o processo de exploração de carreira e tomada de decisão. Para Taveira (2000), anteriormente referido, o confronto das próprias possibilidades com o meio circundante é fundamental para a realização de escolhas vocacionais mais adequadas. O que se verifica nesse estudo, com relação ao aconselhamento de carreira, é que 95,8 % dos alunos com NEE não são beneficiados por ele. No item correspondente, na Tabela 15, cento e quinze alunos responderam SIM para falta de aconselhamento de carreira, o que se constitui uma barreira ao seu futuro profissional. Isso traduz a falta de compromisso da escola com relação à profissionalização desses alunos, subtraindo-lhes a oportunidade de expressarem suas dúvidas e anseios quanto ao futuro e de obterem a orientação e o encaminhamento necessário para o desenvolvimento de uma carreira. Cabe à escola inserir o serviço de Orientação Vocacional em seu programa, visando o ajustamento do aluno com NEE no âmbito do trabalho. Para isso deve contar com uma equipe de profissionais especialistas não somente



nessa área específica como também na área de educação especial. Somente profissionais com esses conhecimentos seriam capazes de desenvolver um trabalho eficiente e integrado, conduzindo o aluno para uma escolha realista e para um provável sucesso na carreira.

Incluídos na Orientação Vocacional devem figurar os modelos profissionais, através dos quais os alunos possam se confrontar e desenvolver um senso crítico com respeito aos próprios potenciais. O aluno com NEE, pelo fato de ter uma vida bastante limitada, merece desvendar um novo mundo a sua volta e a escola deve proporcionar essa descoberta criando oportunidades de contato com profissionais de áreas e níveis diversos. Segundo Jans (2003), deve ser usada como estratégia a apresentação de modelos que compartilhem os interesses e as aspirações de carreira dos alunos com NEE, bem como características pessoais com as quais possam se identificar. Desse modo, pessoas que apresentam NEE e que estejam desempenhando suas funções podem servir de referência para aqueles alunos que apresentam dificuldades semelhantes, motivando-os a desempenhar essas ou outras funções afins.

Admitindo uma atitude mais ousada por parte dos alunos com NEE, Thayer e Rice (1990) sugerem que eles se permitam, como qualquer outra pessoa, correr riscos para o desenvolvimento de uma carreira. Para esses autores os alunos com NEE não devem se subestimar, mas procurar superar seus próprios limites, buscando profissões mais complexas, antes reservadas apenas a pessoas sem NEE. Desse modo, uma aspiração não tem que ser necessariamente descartada, quando extrapola os limites daquilo que se apresenta como razoável, antes precisa ser analisada para, em seguida, se providenciar os meios necessários ao desenvolvimento das habilidades que ela requer. Se os recursos de que se dispõe são insuficientes, existem inúmeras alternativas à disposição do aluno. Nesse processo de exploração, o apoio e as orientações da família e da escola o ajudarão a optar

por uma alternativa viável. Segundo Gottfredson (1981, 1996), as aspirações são alvo de freqüentes mudanças e tendem a se ajustar às percepções de adequação e acessibilidade dos indivíduos.

Uma das percepções de barreiras mais expressivas que se pode verificar no QBAMC relaciona-se ao treinamento profissional, em que 96,6% dos alunos declararam que este não faz parte do processo de ensino-aprendizagem (ver Tabela 15). Em relação à DM esse percentual foi de 100%. Não menos concorrido vem o item sobre as barreiras relacionadas à experiência anterior de trabalho, com 95% de respostas afirmativas (ver Tabela 15). A solução mais adequada para essa problemática, senão a única, seria o incremento de parcerias entre as escolas e as empresas, criando oportunidades de estágios para os alunos com NEE. Sem essa parceria fica muito difícil uma aprendizagem prática, visto que a escola sozinha não consegue dar conta de todas as variáveis envolvidas no aprendizado de inúmeras profissões. O ideal é que esta dispusesse de todas as ferramentas necessárias ao treinamento dos alunos, porém a realidade mostra o contrário e o que se observa é a falta de estrutura física, de equipamentos e de material humano qualificado em seus quadros, que possam levar adiante um projeto de formação profissional para os alunos com NEE. O apoio das empresas nesse sentido é fundamental e cabe também à escola providenciar os meios de fortalecer os vínculos com aquelas, através do apoio político dos governos municipais, estaduais e federais. Se existem as leis criadas pelo próprio governo, no sentido de apoiar as pessoas com NEE no desempenho profissional, nada mais coerente do que dar suporte às escolas e empresas para o cumprimento dessas leis, através dos investimentos que se fizerem necessários.

Calderano (2003) salienta ainda a necessidade de políticas de valorização profissional como forma de qualificação contínua e fortalecimento da identidade profissional. Para a autora, existe uma acentuada mutação entre os enfoques da aspiração

do indivíduo no início da carreira e no momento atual. Essa flutuação merece particular atenção no contexto das pessoas com NEE. Estes precisam estar conscientes do que realmente pretendem alcançar através da profissão, estabelecendo metas e prioridades de acordo com suas necessidades e capacidade de realização.

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB/1996, assegura aos educandos com NEE, através dos sistemas de ensino, “educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.” (Art. 59, IV).

Hoje há um amparo legal, quanto ao percentual de vagas destinadas às pessoas que apresentam NEE, que deve ser obedecido pelas empresas. Existem, em nível de preparação profissional, oficinas destinadas à profissionalização dessas pessoas, porém em número reduzido e não chegam a atender à demanda existente. Além disso, se encontram nos grandes centros, distantes da realidade dos alunos que habitam na região do Vale do São Francisco, por exemplo, onde se realizou essa pesquisa.

Com relação ao QBAMC, a capacidade intelectual e as habilidades ocupacionais merecem consideração, pois o percentual de respostas afirmativas para a percepção de barreiras nesses itens foi muito alto. Esses resultados foram particularmente acentuados em DM, ou seja, 98,8% das respostas foram afirmativas para a falta de habilidades ocupacionais e 97,7% para as barreiras relacionadas à capacidade intelectual (ver Tabela 15). Fierro (1995) responsabiliza a escola com respeito à disponibilidade de conhecimentos e dos meios necessários à aquisição das habilidades necessárias ao desempenho de uma profissão. Para isso, reforçando o que foi acima comentado, necessita investir em métodos e técnicas adequados às necessidades do aluno. Com relação à deficiência mental, o autor

recomenda que a escola assegure a esses alunos a transição para a vida ativa, não de forma segregada, mas integrada, afim de que possam posteriormente fazer parte de uma empresa comum, como as demais pessoas. Ele chama a atenção para a educação especial, para o trabalho, não como uma espécie de terapia ocupacional, sem objetivos pré-determinados e sem função alguma, nem sequer lúdica ou educativa, quanto mais profissional, mas enquanto uma verdadeira profissionalização do adolescente ou do adulto deficiente. Para que isso aconteça, a escola deve lançar mão dos equipamentos necessários e de profissionais devidamente habilitados.

As oficinas protegidas ou empresas protegidas são as modalidades de ocupação que prevalecem para os adultos com déficit intelectual. Segundo Fierro (op. cit.), mesmo que não sejam as soluções mais adequadas, esse tipo de ocupação conta com proteção legal e/ou fiscal especial e, através de medidas de segurança, mesmo aquelas pessoas que apresentam uma deficiência grave podem desempenhar trabalhos mais complexos, como em uma fábrica de móveis ou em uma serralheria mecânica. O importante é que elas passem a se sentir incluídas no ambiente de trabalho, desenvolvendo suas atividades de forma integrada com as demais pessoas. Não devem se subestimar, achando que são incapazes de exercer toda e qualquer ocupação, pois muitos trabalhos não exigem uma idade mental superior a onze anos (Fierro, 1995). O desenvolvimento da informatização e automação, entretanto, está comprometendo a existência desse tipo de trabalho pelo fato de demandar conhecimentos mais complexos e capacidade intelectual mais elevada. Mesmo assim, ainda se conta com um número significativo de empregos que requer pouca capacidade intelectual, diz o autor. “Não somente tarefas, predominante, físicas, ou de agricultura, mesmo ocupações na hotelaria, em empresas de vigilância e de limpeza e muitas outras do setor de serviços podem ser, apropriadamente, desempenhadas por

deficientes mentais sob condições de uma prudente assistência e supervisão de outras pessoas” (p. 251).

No item que corresponde ao gênero, apenas 15,8% dos alunos com NEE confirmaram que este representa uma barreira ao desempenho profissional (ver Tabela 15). Considerando que 64% desses alunos são do gênero masculino, pode-se inferir que o percentual reduzido para barreiras relacionadas ao gênero se deve à maior quantidade de rapazes, ou seja, aproximadamente 2/3 da amostra. Sabe-se que por questões culturais o universo feminino é mais penalizado no campo profissional, devido a preconceitos, na maioria das vezes, infundados. Daí o resultado para barreiras relacionadas ao gênero ter sido proporcionalmente negativo, ou seja, 84,2% dos alunos negaram a existência dessas barreiras.

De acordo com Lassance e Magalhães (2004), as características femininas adquiridas no processo de identificação dificultam, no futuro, o ajustamento da mulher aos padrões de comportamento adequados ao mundo do trabalho. Entretanto, os estudos de Bem (1975) mostram a possibilidade de maior flexibilização quanto às demandas do meio, através de um comportamento não dicotômico com relação ao gênero. O sujeito andrógino dispensa a distinção entre masculino e feminino e se adéqua melhor à atual realidade sócio-econômica. A tendência, inclusive, é seguir uma nova ordem, em que se processará a desconstrução das categorias de gênero, expandindo as oportunidades a todos as pessoas, sem distinção do gênero a que pertencem. Dessa forma, como sugerem os resultados aqui referidos, o gênero não mais se constituirá como uma barreira na conquista do espaço profissional.

Enxergar o mundo sob essa nova ótica é uma conquista impulsionada pela própria demanda da modernidade. Essa evolução tende a emancipar cada vez mais a mulher, mas, ao mesmo tempo, a escravizá-la, tendo esta que suportar muitas vezes longas jornadas de

trabalho e ainda administrar as tarefas do lar. Em relação ao aluno com NEE, pelo fato de fazer parte das minorias e, portanto, estar sujeito a discriminação, faz-se necessário considerar esses fatores para que, além de ter que lidar com as próprias dificuldades, não passe a ter que lidar também com os estereótipos de gênero. Cabe ao poder público, através dos órgãos competentes, fiscalizar e orientar as empresas no sentido de preservar o bem estar físico e emocional dos trabalhadores que apresentam NEE.

Ao se tratar de discriminação de minorias, o item relacionado a esse tema no QBAMC, sobre a percepção de discriminação em contratar membros de minorias na ocupação escolhida, mostra que 85% dos alunos percebem esse tipo de discriminação. Apesar das limitações a que estão sujeitos esses alunos, não somente em nível pessoal como na esfera das relações interpessoais e experiências sociais mais abrangentes, eles têm noção do que se passa à sua volta, quando reconhecem atitudes preconceituosas ou discriminatórias. Essa percepção pode causar danos à própria auto-imagem do aluno ao se defrontar com situações que ponham em evidência a sua condição de membro de uma minoria, mesmo que de forma indireta, ou seja, se uma pessoa com NEE presencia alguma atitude preconceituosa em relação a uma outra nas mesmas condições, ela automaticamente irá se sentir ameaçada a passar pela mesma situação, podendo gerar, assim, sentimentos de insegurança.

Para Ruel (1987), a representação de si mesmo permite ao indivíduo elaborar seus auto-conceitos, os quais passam a interferir na própria auto-imagem e auto-estima. Assim, uma auto-avaliação positiva leva-o a agir em busca da satisfação de suas necessidades. Segundo ele, a motivação para atingir um objetivo será tão mais intensa quanto melhor for a representação de si mesmo. Ora, se o aluno com NEE é vítima de preconceitos, sua auto-estima é abalada, bem como a representação que terá de si próprio. O autor frisa ainda que a ação motivacional se processará de acordo com a qualidade dessas representações para a

consecução dos objetivos. Com base nessas afirmações, que providências poderão ser tomadas, no sentido de minimizar os efeitos da discriminação a que os alunos com NEE foram submetidos ao longo dos séculos? Faz-se urgente uma reflexão sobre esse tema, posto que os prejuízos causados pelos preconceitos induziram as pessoas com NEE a diversas formas de submissão e conformismo, quando se sujeitam a viver apenas de benefícios previdenciários, por exemplo, os quais alimentam a inércia, fomentam a dependência e suprimem expectativas. O benefício é necessário enquanto meio para adquirir ascensão educacional e profissional e não para suprimi-las. Faz-se necessário, então, uma mudança na legislação que rege esse tipo de benefício, assegurando ao beneficiado o direito de trabalhar sem que venha a perdê-lo automaticamente. Do contrário, é pouco provável que se queira abrir mão do mesmo em prol de um emprego que, muitas vezes, não dá garantias de estabilidade.

Ainda se reportando a Ruel (op. cit.), quando este trata da motivação como uma mola propulsora, que desencadeia uma ação a partir de uma necessidade, pode-se levantar a hipótese de que os alunos que recebem o benefício acima referido, não se sintam motivados a trabalhar, desde que já possuem um meio de subsistência, mesmo que de forma precária, pois o salário mínimo que recebe é muitas vezes destinado mais aos outros membros da família do que a ele próprio. Essa política de assistencialismo necessita, portanto, de uma revisão no sentido de adotar medidas alternativas que assegurem às pessoas com NEE o direito à liberdade de escolher e de adquirir competências para o trabalho, sem que isso implique em perda de benefícios previdenciários concedidos pelo governo. Há informação de que no Senado Federal houve uma reunião no dia 22 de junho de 2010 para tratar dessas questões, em que estiveram reunidos representantes da Subcomissão Permanente das Pessoas com Deficiência, representantes do próprio Senado, representantes da APAE, do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. O objetivo do

encontro foi refletir sobre a lei de benefícios concedidos a esse segmento da sociedade, na tentativa de encontrar estratégias que permitam solucionar a questão da perda automática dos benefícios ao se conseguir um emprego.

Em se tratando de auto-estima, se obteve um resultado relativamente equilibrado, em que 56,7% dos alunos consideram sua baixa auto-estima uma barreira para conquistar uma profissão, contra 43,3% que não a vêem como obstáculos à sua vida profissional. É um resultado não totalmente satisfatório, porém considerando a problemática dos alunos, pode-se até mesmo afirmar que é surpreendente, desde quando demonstra que uma parcela significativa desses alunos não permite que suas limitações interfiram em seus auto-conceitos e auto-imagem, gerando sentimentos negativos, que somente dificultariam seu processo de desenvolvimento. Também Ruel (op. cit.) enfatiza a auto-avaliação positiva como um aspecto fundamental para a ação motivacional, levando o indivíduo a agir em busca da satisfação de suas necessidades. Segundo ele, a motivação para atingir um determinado objetivo será tão mais intensa quanto melhor for a representação de si mesmo. Trazendo essa assertiva para o campo de estudo que aqui se propõe, uma auto-estima positiva por parte do aluno em questão é uma via que pode levá-lo à transformação de suas necessidades em metas a serem alcançadas. Levando ainda ao campo profissional, mobilizar-se-iam forças em direção a um projeto ocupacional que satisfizesse suas necessidades de sobrevivência e realização pessoal.

A auto-estima positiva atua no psiquismo humano como uma força que comanda a ação motivacional, por isso é essencial que os alunos com NEE sejam sempre estimulados a seguirem adiante em suas conquistas, mesmo que pareçam insignificantes aos olhos dos mais dotados. Através de seus pequenos progressos podem ser adquiridas novas aquisições com maior grau de complexidade, sempre investindo em suas áreas fortes para que a aprendizagem possa se processar com sucesso. Alimentar a auto-estima do aluno é



importante para a aceitação das suas próprias limitações, superação de suas dificuldades e para conseguir ultrapassar alguns dos obstáculos que se interpõem no caminho de sua realização acadêmica e profissional. Ter uma boa representação de si mesmo leva-o a buscar novas metas, dentro de uma perspectiva de futuro de curto ou de longo prazo. Lens (1981, 1991, 1993), afirma que essa perspectiva influencia o indivíduo, motivando-o a realizar essas metas. Essa noção de perspectiva para os alunos com NEE pode estar comprometida mediante o déficit em áreas do domínio cognitivo, como a capacidade de abstração, principalmente para alunos com déficit intelectual, entretanto estes precisam também ser estimulados a desenvolver o senso da temporalidade para além do aqui e agora e das conseqüências que se terá em um futuro recente ou longínquo das atitudes que adotamos no presente. A noção de perspectiva de tempo possibilita, portanto, se direcionar as decisões do presente com vistas ao futuro.

Alguns itens do QBAMC exercem influência sobre a auto-estima e a motivação do aluno, em termos de sua atuação como suporte social. Um deles se refere à falta de estímulo para uma escolha de carreira, em que 66,7% dos alunos afirmaram que sim. Outro diz respeito à falta de apoio da comunidade, quando 78,3% dos alunos afirmaram não recebê-lo. Outro ainda se refere à falta de oportunidades de emprego, onde se obteve 96,7% de respostas afirmativas, um percentual muito alto, portanto, para o referido item.

Para que os alunos desenvolvam uma auto-estima positiva quanto às suas carreiras futuras e sintam-se motivados a agir em busca de sua realização necessitam ser incentivados e apoiados em suas decisões, como também precisam ter a oportunidade de desempenhar as atividades que escolheram dentro das respectivas carreiras. O quadro que se tem em relação a tais necessidades é bastante delicado, visto que, como salienta Nuttin (1985), a intensidade da motivação no indivíduo depende da relação que se estabelece entre este e o ambiente. Ora, se há ausência de estímulos, de apoios e de oportunidades

como o aluno poderá desenvolver um projeto de ação que lhe assegure a satisfação de suas necessidades? Como a ação motivacional se processará se os objetos desejados, oriundos das necessidades, não se encontram disponíveis? São questões que merecem atenção por parte de todas as instituições responsáveis pelos destinos dos alunos com NEE, desde a família, passando pela escola, empresas, órgãos governamentais até o poder legislativo do governo, responsável pela elaboração das leis que regem o país. Faz-se necessária uma revisão geral das práticas até então adotadas em relação a essa parcela da sociedade, tão carente da atenção de todos, especialmente daqueles que detêm o poder político e estão no comando administrativo dos estados e municípios.

Nenhum dos alunos participantes sustenta financeiramente a família, foi o que ficou demonstrado no QBAMC, no item correspondente a sustentar a família financeiramente (ver Tabela 15). Em contrapartida, algumas delas são beneficiadas por uma ajuda que o governo federal oferece àqueles alunos cuja renda familiar é muito baixa. Isso depende também da quantidade de pessoas que moram na mesma casa. Uma família pode ter uma renda não muito baixa, porém com muitas pessoas dependentes. O benefício é concedido, portanto, em função da renda familiar *per capita*.

Também ficou evidente a pouca influência social das famílias, pois 82,5% dos alunos responderam sim para esse item, que corresponde a não ter os contatos “certos” que possam facilitar a entrada desses alunos no mundo do trabalho. Por outro lado, apenas 6,7% dos alunos revelaram não ter interesse em ser empregado, contra 93,3% que têm interesse em ser. Hipoteticamente falando, se as famílias tivessem uma boa inserção social, provavelmente teriam maiores chances de oportunidades de empregos para seus filhos com NEE, facilitando-lhes a entrada no mercado de trabalho.

Em relação à preferência da família por outro tipo de ocupação para o filho, 79% dos alunos discordaram. Portanto, o percentual de aceitação das preferências dos filhos

pelos pais foi bastante significativo. Resta saber se existe uma relação de confiança que dê margem ao diálogo, para que se estabeleçam metas realistas a partir daí, não aceitar apenas como forma de evitar a questão, mas comprometer-se com as consequências das soluções encontradas em conjunto, esse sim seria o caminho mais indicado para as escolhas ocupacionais dos alunos com NEE.

O resultado para preferir permanecer no próprio bairro e não viajar diz respeito àquelas ocupações que exigem deslocamento da própria residência. Nesse item 54,1% dos alunos disseram que preferem não viajar. É um resultado esperado, pois vários alunos têm dificuldade de locomoção por problemas visuais, motores e outras limitações que os impediriam de assumir um emprego onde houvesse a necessidade de se deslocar para outros locais. Ainda existem muitos obstáculos que dificultam a acessibilidade das pessoas com NEE, entre eles estão as barreiras arquitetônicas e os transportes públicos não adaptados. Esse é um aspecto que merece destaque e precisa ser debatido com mais veemência, a fim de que as autoridades tomem as devidas providências, no sentido de facilitar a vidas dessas pessoas. Exercer a cidadania passa pela liberdade de ir e vir e esses cidadãos muitas vezes são impedidos de viver essa liberdade.

Sobre o uso de drogas e de álcool nenhum aluno respondeu sim, portanto todos negaram o envolvimento com essas substâncias. Isso mostra que há uma assistência permanente das famílias e da escola direcionada aos alunos com NEE, mantendo-os longe do mundo das drogas. Por serem pessoas mais vulneráveis, poderiam ser facilmente iludidos pelos usuários, mas parecem ser muito bem protegidos nesse aspecto, felizmente. Pelo menos é o que se pode deduzir do resultado obtido.

Quanto ao fato da raça ou identidade étnica ser uma barreira, 62,5% dos alunos responderam que não, enquanto 37,5% responderam que sim. Em outro item, sobre a percepção de racismo na ocupação escolhida, 57,5% disseram não ter percebido e 42,5%

disseram já ter percebido. Observa-se nesses resultados uma tendência não muito significativa para desconsiderar as barreiras relativas à raça ou etnia. O Brasil, apesar de ser um país de acentuada miscigenação, ainda deixa transparecer o preconceito racial tanto quanto em relação às diversas minorias. Os alunos com NEE são parte dessas minorias e, portanto já experimentam os reveses dos preconceitos que lhes são atribuídos. Alguns desses alunos, por serem oriundos das camadas mais populares, trazem na cor da pele a marca da descendência africana. Por isso estão duplamente em desvantagem numa sociedade ainda marcada pelos preconceitos. Apesar dessa realidade, houve uma ligeira vantagem em relação à não percepção dessas barreiras quando se trata das ocupações escolhidas.

Comparando os resultados da percepção de discriminação de minorias, que foi de 85% de respostas afirmativas, com os resultados sobre barreiras relacionadas à raça ou etnia, acima referidos, observa-se que os preconceitos percebidos pelos alunos são significativamente maiores no que diz respeito às minorias. Pode-se então levantar a hipótese de que a discriminação por conta da deficiência se sobrepõe à discriminação racial em relação aos danos sofridos pelos que se sentem discriminados. Como se trata de realidades fortemente subjetivas, a verificação é pouco provável, entretanto é um tema a ser explorado para se desvendar os efeitos dos preconceitos no desenvolvimento da personalidade. Interessaria não somente à psicologia quanto à sociologia e à antropologia.

Ainda em relação ao QBAMC, no item relacionado às notas escolares, se estas são insuficientes e, portanto, se constituem uma barreira ao desenvolvimento de uma carreira profissional, obteve-se como resultado que 79,2% dos alunos não as consideram barreiras. Pode-se comparar tais resultados com os que foram obtidos no QSE, com relação ao desempenho escolar dos alunos. A média geral (6,8), envolvendo os três tipos de deficiência, foi muito significativa, em relação ao padrão de notas Brasileiro, que varia

numa escala de 0 a 10. A média de notas mais alta foi a dos alunos de DV, seguidas pelos alunos de DA e os de DM, estes últimos obtiveram a média mais baixa (ver Tabela 6). Estes resultados foram compatíveis, pois a média geral obtida está dentro dos limites de aprovação, por isso não seriam, *a priori*, obstáculos ao desenvolvimento profissional. Entretanto, considerando tratar-se de alunos com NEE, se precisa questionar acerca de como esses alunos são avaliados e o que realmente se avalia.

Segundo Alves (2004), faz-se necessário, diante das mudanças que se verifica, uma nova concepção de avaliação, em que se faça presente não apenas os conceitos relacionados às diversas disciplinas, mas todo um conjunto de atitudes e de capacidades, como as de resolução de problemas, raciocínio, comunicação, entre outras, às quais se acrescentaria também a capacidade de autodomínio e a de relações pessoais. O autor considera importante se compreender as práticas de avaliação atuais para buscar alternativas em relação às diferenças individuais, de modo que possam se adequar às especificidades de cada aluno.

Ao se tratar do nível de escolaridade dos alunos com NEE, vale uma observação acerca dos alunos de DM, os quais atingiram somente o 6<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, com apenas dois alunos nessa série. A maior concentração se deu entre o 1<sup>o</sup> e o 5<sup>o</sup> ano, enquanto alunos de DV e de DA deram seguimento até o último ano do ensino médio ou conseguiram concluí-lo (ver Tabela 5).

Em relação aos alunos de DV, no que tange às barreiras escolares e familiares, 69% deles consideraram a escola uma barreira e 38% disseram que falta apoio da família. Esses índices são superiores aos obtidos em DA e DM (ver Tabela 15). Pode-se deduzir, com base no nível de escolaridade e no desempenho acadêmico, que os alunos de DV, por terem um desenvolvimento superior em termos de escolaridade, tenham também maior capacidade de discernimento na percepção dos obstáculos presentes no seu envolvimento.

Para além das barreiras relacionadas à escola e aos estigmas a que estão sujeitas as diversas minorias, os alunos com NEE da rede pública não dispõem de uma estrutura familiar capaz de apoiá-los em seus projetos vocacionais e de orientá-los no sentido de estabelecer metas exequíveis. Na maioria das vezes os membros da família não dispõem de um nível educacional suficientemente adequado às exigências que a limitação do aluno impõe, em termos de compreensão de suas dificuldades e consecução dos meios para minimizá-las ou até mesmo superá-las. Essa realidade é confirmada através dos resultados encontrados em relação ao nível de escolaridade dos pais, que se encontram na Tabela 7, em que 80% dos pais se concentram no nível fundamental. A baixa escolaridade e a conseqüente falta de esclarecimento terminam por comprometer a qualidade e a quantidade do apoio que deve ser dispensado aos alunos com NEE.

Quanto às profissões exercidas pelos pais, estas podem ser classificadas como de pouco prestígio social. São profissões comuns e condizentes com o seu nível de escolaridade (ver Tabela 8). Como já foi referido, Soares-Lucchiari (2004) propõe que as aspirações, embora contendo uma marca pessoal, são manifestações das experiências do indivíduo na família. De acordo com os resultados do QEC se constatou uma relação muito direta entre estes resultados e as profissões exercidas pelos pais, ou seja, os filhos refletem através de suas expectativas as vivências familiares com respeito às ocupações dos seus membros, confirmando assim a proposição da autora. Andrade (2004) propõe também a existência de uma ideologia familiar, capaz de interferir na concepção do indivíduo acerca de determinada profissão. Essa ideologia ganha forma a partir da própria condição de vida da família e algumas vezes tende a extrapolar a própria realidade ao supervalorizar profissões que estão além de suas possibilidades de realização. Para o aluno com NEE isso se torna particularmente perigoso, tendo em vista as dificuldades que apresenta e que, se não forem devidamente tratadas e respeitadas, passam a ser motivo de muita frustração

devido à impossibilidade do aluno em atender às expectativas familiares que emergem da respectiva ideologia.

Com relação às condições financeiras da família dos alunos com NEE, 94% deles afirmaram que falta dinheiro para investir em cursos profissionalizantes e em relação às condições do bairro, 95% consideram que estas representam uma barreira ao exercício de uma profissão. Através do QSE se obteve os percentuais relativos às quatro faixas salariais relacionadas à renda familiar dos alunos com NEE (ver Tabela 9). A maior concentração se deu entre as faixas que correspondem a aproximadamente um e três salários mínimos vigentes, entretanto a faixa de um a dois salários mínimos foi a que mais se sobressaiu em termos percentuais, com 62,5% das respostas (ver Figura 6). De acordo com Soares (2002), a falta de oportunidades é fruto de uma sociedade dividida em classes. Pelo fato de pertencerem a uma classe social baixa, os alunos com NEE se limitam às precárias condições do próprio bairro e, com isso, não conseguem os progressos que poderiam obter dentro de um contexto mais propício ao desenvolvimento de suas potencialidades. A carência financeira termina por subtrair-lhes a oportunidade de frequentar cursos profissionalizantes em instituições particulares, os quais poderiam ser de grande utilidade para uma carreira futura.

O que se pode verificar é que os fatores econômicos são preponderantes quando se trata de questões relacionadas à formação profissional. Muitas das barreiras aqui discutidas têm uma relação direta com esses fatores, os quais afetam a qualidade da educação, dando como consequência a falta de uma formação adequada para o desempenho profissional das pessoas com NEE, gerando segregação e falta de perspectiva, entre outros prejuízos que põem em risco a auto-imagem e a auto-estima dessas pessoas. Buscar formas de amenizar tais prejuízos deveria ser o objetivo principal de todas as instâncias responsáveis pela inclusão dos alunos com NEE. Ao mudar o paradigma sob o

qual se assenta a prática cotidiana nas escolas, certamente se estaria dando passos firmes em direção a um projeto de vida mais digno para esses alunos, apontando soluções para o desenvolvimento de suas habilidades não somente no âmbito escolar, mas, especialmente, no campo profissional. Desse modo, os alunos teriam a oportunidade de desenvolver suas aspirações e expectativas profissionais de forma mais realista, como também maior capacidade para transpor os obstáculos que se fizessem presentes no desenvolvimento de suas carreiras.



## CONCLUSÃO

Quando se trata da inclusão dos alunos com NEE todos os olhares se voltam para o campo educacional como o principal agente responsável por esse processo, o qual se encontra na pauta de grande parte das escolas do mundo inteiro. O que se esquece na maioria das vezes, entretanto, é que a inclusão para ser real necessita ultrapassar o contexto escolar e se projetar para a realidade mais abrangente da vivência desses alunos, transformando-os em sujeitos autônomos e responsáveis pelo próprio destino. Entende-se que essa autonomia passa não somente pela aquisição de habilidades sociais e de conhecimentos teóricos sistematizados como pela formação técnica e profissional do aluno.

Apesar da deficiência das escolas brasileiras quando se trata da profissionalização dos alunos com NEE, através dessa pesquisa ficou evidente que os alunos entrevistados possuem aspirações e expectativas profissionais tanto quanto os alunos do ensino regular. Entretanto, a política que rege o processo de inclusão não colocou ainda como seu principal objetivo a questão da sobrevivência do aluno através de sua inserção no mercado de trabalho. O que se observa é uma tentativa de mascarar a descaso a que esses alunos foram submetidos ao longo dos séculos, como forma de resgatar sua dignidade, através de medidas paliativas, as quais acrescentam pouco ou quase nada de substancial à vida do aluno, no sentido de tornar-se verdadeiramente autônomo e independente.

Os resultados obtidos nesse estudo revelam uma realidade ainda muito distante daquilo que se espera das instituições que se consideram responsáveis pela inclusão dos alunos com NEE. As barreiras percebidas pelos alunos entrevistados apontam em várias direções e entre elas se encontram as instituições escolares, as quais insistem numa prática dissociada da realidade, através da adoção de currículos não adaptados às reais

necessidades dos mesmos e fomentando muitas vezes a exclusão em detrimento de um desenvolvimento integral e adaptado às demandas sociais vigentes.

A escola, como agente formador, jamais deveria desenvolver uma prática não condizente com as necessidades reais do educando. Este é o ponto de partida e de chegada de todo o processo educacional e, portanto, possui as aptidões que devem nortear e dar origem ao plano de trabalho pedagógico, de modo que no processo de aprendizagem se leve em consideração o seu ritmo individual e se procure adequar os métodos e técnicas de ensino às possibilidades apresentadas no âmbito escolar.

A aprendizagem profissional não se efetiva de modo diferente, faz-se necessário um plano de trabalho voltado para as especificidades de cada um. Ao se mapear as áreas fortes que se manifestam no decorrer do processo de aprendizagem, se pode promover um maior investimento em relação a estas, assegurando a compensação das áreas menos fortes do aluno. Um movimento de novas respostas e novos desafios passaria a se estabelecer, direcionando a utilização de estratégias capazes de estabelecer uma conexão entre teoria e prática. Sem essa junção, o aluno não se reconhece capaz de desenvolver uma atividade ou ocupação, o que prejudica suas expectativas e compromete a sua vida profissional futura. A motivação necessária para mobilizar forças em direção a um projeto profissional depende dessa representação que o aluno faz de si mesmo. Se tais representações são pobres este pode desenvolver um sentimento de impotência que muitas vezes o imobiliza frente às inúmeras barreiras que inevitavelmente passará a perceber. É justamente neste ponto que os alunos com NEE entram em desvantagem no mercado de trabalho, ou seja, não estão devidamente preparados para as demandas desse mercado.

Existe, portanto, uma imensa lacuna entre a ideologia da inclusão e a prática nas escolas, principalmente em se tratando da formação profissional. Isso porque é exatamente esse tipo de formação que permitirá a verdadeira participação e independência do aluno.

Sem um trabalho digno, em que se sinta capaz de produzir e realizar um projeto de vida sustentável, não se pode considerar alguém incluído na sociedade. Pelo contrário, a marginalização seria a realidade mais provável à qual o aluno estaria exposto, não se concedendo a ele a menor chance de escolha e de realização plena da cidadania.

A ideologia pregada pelos adeptos da inclusão, além disso, é contrária à ideologia do sistema capitalista, em que o lucro se sobrepõe a toda e qualquer aspiração humana. Nesses termos, vale mais quem produz mais, independentemente de qualquer outro valor que mereça reconhecimento e incentivo. Sendo assim, muitos são os talentos que se perdem pela ânsia do acúmulo de riquezas ou, porque não dizer, da ganância de grandes grupos cujo único foco é a corrida frenética por grandes produções que lhes garantam superioridade e poder econômico. Pensar a inclusão nesse contexto é demasiadamente desafiador, porque põe em jogo a manutenção de um sistema que tem por meta se perpetuar, através de formas cada vez mais sofisticadas. Nesse sentido, que motivos levariam as empresas a se preocuparem com a aprendizagem profissional de alunos com NEE? Faz-se necessário, portanto, além de leis que estabeleçam cotas para o emprego de pessoas com NEE nas empresas, um trabalho muito mais amplo de conscientização do empresariado, no sentido de se permitir ser parceiro da escola na luta pela inserção desses alunos no mundo do trabalho. Somente assim, na aprendizagem prática supervisionada dentro da própria empresa, essa aprendizagem faria sentido e seria concretizada.

Escola e empresa trabalhando em consonância é uma possibilidade, ainda que remota, de promover uma nova postura dos alunos frente às suas dificuldades e limitações, novas percepções acerca de si mesmos e do mundo ao seu redor, novos objetivos e projetos de vida, conferindo-lhes o direito de participar da vida comunitária e alimentar expectativas de realização no trabalho.

Para além da escola e da empresa se encontra a família. Promotora das primeiras identificações da criança, ela é o alicerce que dará sustentação às aquisições futuras do jovem e, portanto, tem uma enorme responsabilidade na inclusão do filho com NEE na comunidade em que vive. A estrutura familiar é fundamental nesse processo e a parceria com a escola implica no fortalecimento dessas instituições na manifestação de atitudes favoráveis ao desenvolvimento integral do aluno. Em relação ao trabalho, a própria família deve procurar despertar no aluno suas aspirações vocacionais, porém sem perder de vista as limitações a que este está sujeito, de modo que não venha mais adiante a experimentar sentimentos de frustração demasiado intensos face às dificuldades que inevitavelmente irá encontrar no desenvolvimento de uma carreira. As aspirações dos alunos com NEE, portanto, precisam do monitoramento da família e da escola, levando o aluno a estabelecer uma relação cada vez mais centrada com sua realidade, e desenvolvendo, a partir daí, expectativas que possam ser realizadas sem demandar um investimento para além de sua capacidade, evitando assim situações que coloquem em risco sua auto-estima e auto-eficácia.

Todo o conjunto de variáveis que cerca o aluno com NEE e que se traduz em seu envolvimento, deveria representar a força motivacional de que necessita na busca de seus objetivos vocacionais, entretanto sem uma participação conjunta dos vários segmentos institucionais para uma aprendizagem técnica específica e efetiva, esses objetivos podem se perder ao longo do tempo, sucumbindo à falta de estrutura para atingi-los.

O que se conclui, portanto, a partir da pesquisa realizada, é que os alunos com NEE possuem aspirações e expectativas de carreira, o que lhes falta são as condições mínimas para levar adiante seus objetivos, haja vista as inúmeras barreiras que são percebidas por eles, impedindo-os da participação no sistema produtivo. Deixar de lado valores humanos, entretanto, desrespeitando a ordem natural em que foram criados,

significa romper com o equilíbrio, a ordem, o sentido, a essência de todas as coisas. Surgem, então, as mais diversas situações de desequilíbrio que se pode ver em nossos dias: pobreza, tóxicodependência, homicídios, prostituição, desemprego, abandono infantil, falta de assistência aos idosos, exclusão de minorias, e entre elas as pessoas com NEE, entre outras.

Uma certa ideologia capitalista estimula a competição desenfreada e conseqüente exclusão de minorias que não acompanham o ritmo acelerado que vem se disseminando no mundo contemporâneo. O bombardeio de estímulos a que os indivíduos estão expostos intensifica o consumo e este potencializa a produção, numa cadeia cada vez mais fechada a interesses e valores que não correspondam ao acúmulo de capital. Para combater tal prática seria necessária uma intervenção política mais severa junto às empresas, no sentido de uma reorganização de todos os fatores envolvidos na máquina produtiva bem como de uma nova orientação filosófica que dê abertura a novos investimentos em recursos humanos. Somente assim os alunos com NEE teriam a chance de participar de forma ativa no processo produtivo e de se sentirem realizados como cidadãos.

Das diversas barreiras percebidas pelos alunos nessa pesquisa algumas se relacionam diretamente ao fator financeiro, isto porque a grande maioria pertence a famílias de baixa renda, outras dizem respeito às habilidades e capacidade intelectual, outras se referem à falta de oportunidades de trabalho e de treinamentos e outras ainda estão relacionadas às diversas formas de preconceitos existentes na sociedade. O que chama atenção é que um percentual considerável desses alunos não percebe a escola como uma barreira, porém indiretamente admitem que ela não está cumprindo o seu papel de forma eficiente ao perceberem barreiras a ela relacionadas, como a falta de aconselhamento vocacional e a falta de treinamento profissional. Isso demonstra claramente a representação que fazem da instituição escolar, como mero instrumento de

repassa de conhecimentos teóricos, dissociados da prática, sem vínculo com o mundo do trabalho, foi o que ficou evidente através das respostas obtidas no questionário. Essa percepção é fruto da própria proposta educacional, que se encontra distante dos objetivos aos quais deveria se destinar. Para a escola, manter o aluno com NEE por algumas horas em alguma atividade pedagógica e capacitá-lo socialmente a partir da relação que se estabelece com os seus pares é mais do que suficiente. Esse tipo de atitude, entretanto, não vai facilitar em nada o processo de inclusão dos alunos. Eles precisam de muito mais, merecem ser ouvidos e atendidos em suas necessidades. O importante não é apenas o cumprimento do currículo e da carga horária, mas investir naquilo que é necessário e faz sentido para aquele aluno específico, dando-lhe condições de superação dos próprios limites. Nesse aspecto, o professor responsável não é aquele que responde exclusivamente aos apelos institucionais, mas se coloca numa atitude de escuta e de atenção ao aluno no seu dia a dia, procurando desvendar os caminhos facilitadores da aprendizagem.

Ao se tratar das barreiras que dificultam o acesso dos alunos com NEE ao mercado de trabalho, não se pode deixar de fazer referência à lei de benefícios previdenciários do Brasil. O fato de perder o direito ao benefício ao ser contratado por uma empresa faz com que a pessoa com NEE dê preferência ao benefício. Isso representa um grande entrave à sua inclusão social, gerando dependência e ociosidade para aqueles que poderiam perfeitamente ter uma vida produtiva. Felizmente algumas autoridades responsáveis pela causa já estão se mobilizando, no sentido de tentar encontrar uma solução que possa compatibilizar esse tipo de benefício da Previdência Social com os novos conceitos de inclusão.

Espera-se que esse estudo tenha atingido os objetivos a que se propôs, respondendo às questões que foram levantadas. Tem-se consciência dos seus limites. Acredita-se que a omissão de um tratamento estatístico mais elaborado não interferiu em sua validade.

Entende-se que, a partir dos dados brutos foi possível se estabelecer relações entre variáveis, através das frequências das respostas e de seus percentuais, porém não se pode deixar de reconhecer que se faz necessária a elaboração de novas investigações nessa área e a adoção de outros métodos de investigação, para que se analise e interprete com maior profundidade as questões abordadas.

Recomenda-se, assim, a utilização de entrevistas em nível mais profundo acerca dos obstáculos que são percebidos pelos alunos e pelos pais dos alunos, trabalhos intensivos através de estudos de caso, comparação entre grupos para se verificar a influência de determinadas variáveis sobre as aspirações e expectativas vocacionais de jovens com NEE, enfim, buscar outras formas de análise dos problemas relacionados ao desenvolvimento dos alunos com NEE no campo profissional. Somente com investimentos na área da pesquisa se poderá tirar implicações para uma intervenção eficiente, levando o jovem a lidar de forma mais eficaz com as próprias aspirações e com as demandas ocupacionais, de forma a buscar um equilíbrio que se repercuta em maior acessibilidade ao mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Alves, M. P. C. (2004). Currículo e Avaliação. Porto: Porto Editora.
- Andrade, T. D. (2004). A família e a estruturação ocupacional do indivíduo. *In* R. S. Lavenfus, *Psicodinâmica da escolha profissional*, Porto Alegre, RS, Artmed, pp. 123-134.
- Araújo, A., Taveira, M., & Lemos, M. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *In* M. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida*. Coimbra, Almedina.
- Arbona, C., & Novy, D. M. (1991). Career aspirations and expectations of Black, Mexican American, and White students. *The Career Development Quarterly*, 39, 231-239.
- Armstrong, P. I., & Rounds, J. B. (2008). Vocational psychology and individual differences. *In* S. D. Brown, R. W. Lent (Orgs.), *Handbook of counseling psychology*, New York: John Wiley & Sons, 4 th ed., pp. 375-391.
- Azevedo, J. (1991). Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano. Porto: Edições Asa.
- Bandura, A. (1986). Social fundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffis, New Jersey. Pretice Hall.
- Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological adaptability. *Journal of Personality and social psychology*, 31, 634-643.
- Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 45, 196-205.
- Bem, S. L. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to the Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047-1054.
- Berman, G. S., & Haug, M. R. (1975). Occupational and educational goals and expectations: The effects of race and sex. *Social Problems*, 23, 66-181.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 39-50.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte: Vol. 1. L'attachement* [Attachment and loss: Vol. 1. Attachment]. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd. Ed.). New York: Basic books.



- Broomhead, C. (2003). Transição planeada da educação para o emprego para jovens com dificuldades de aprendizagem profundas. In C. Tilstone. *Promover a educação inclusiva*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, pag. 307-324.
- Calderano, M. A., (2003). Das aspirações à satisfação profissional. In Anais do II Fórum de Investigação qualitativa, Juiz de Fora, MG: FEME.
- Coutinho, L. (2010). O milagre do São Francisco. *Revista Veja*, Edição 2180, Ano 43, nº 35, São Paulo, SP: Editora Abril.
- Cunningham, C., Young, G., and Senge, J. (1999). Advocacy for K-12 students with disabilities: How to get everything except a bad rep. Paper presented at the conference on technology and persons with disabilities, Los Angeles, March, 1999.
- Curry, E. W., & Picou, J. S. (1971). Rural youth and anticipatory goal deflection. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 317-330.
- De Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo: Fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2007). Expectativas sobre o planeamento de carreira: Uma experiência na universidade. *PSI – Revista Psicologia & Sociedade*, Instituto de Psicologia, Londrina, PR, v. 4, n. 1, p. 1-24.
- Dietrich, J. & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109-119.
- Dosnon, O. (1996). Eduquer à la prise de decisión. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 428-434.
- Evans, K. M., & Herr, E. L. (1994). The influence of racial identity and the perception of discrimination on the career aspirations of African American men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 173-184.
- Fierro, A. (1995). A escola perante o déficit intelectual. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. 37ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Ginszberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*. 28. 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1983). Creating and criticizing theory. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 203-212.

Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career: Choice and development* (3 rd.; pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown and R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp.71-100). New York: Wiley.

Gottfredson, L. S., & Brow, V. C. (1978). Holland codes for the 1960 and 1970 censuses: Detailed occupational titles. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 8, 22. (Ms. N° 1660).

Griffiths, M. (1988). Enabled to work. Londres: FEU.

Guay, F., Senecal, C., Guathier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (2), 165-177.

Guerra, A. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *Career Development Quarterly*, 47 (3), 255-266.

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de future de los adolescents. Barcelona, Laertes.

Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social Cognitive theory and the career development of African American women. *Career Development Quarterly*, 44 (4), 322-340.

Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational Behavior*, 61 (2), 185-201.

Havinghurst, R. J. (1953). Human development and education. White Plains, NY: Longman.

Holland, J. L. (1973). Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Howell, F. M., Frese, W., & Sollie, C. R. (1984). The measurement of perceived opportunity for occupational attainment. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 325-343.

Jans, L. (2003). Role models for youth disabilities: Expectations about employment and careers. Conference Proceedings. <http://www.csun.edu/~hfdss006/conf/2003/proceedings/143.htm>

Jodl, K. M. (2001). Parents' roles in shaping early adolescent's occupational aspirations. *Child Development*, 72 (4), 1247-1265.

- Johnson, P., Buboltz, W. C., & Nichols, C. N. (1999). Parental divorce, family functioning, and vocational identity of college students. *Journal of Career Development*, 26 (2), 137-146.
- Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: Socialization or allocation? *Social Forces*, 55, 368-381.
- Kerckhoff, A. C. & Campbel, R. T. (1977). Race and social status differences in the explanation of educational ambition. *Social Forces*, 55, 701-714.
- Kinnier, R. T., Brigman, S. L., & Nobre, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling and Development*, 68 (3), 309-312.
- Lassance, M. C. P., & Magalhães, M. O. (2004). Gênero e escolha profissional. In Levenfus, R. S. *Psicodinâmica da escolha profissional*, Porto Alegre, RS: Artmed, pag. 47-61.
- Lens, W. (1981). Cognition in human motivation and learning. Louven, Hillsdale: Louven University and Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lens, W. (1991). Motivation and learning. Rapport de Recherche. Centre de Recherche sur la Motivation et la Perspective Future. Belgique: Université de Louvain.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 69-83.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown and associates (Eds.), *Career choice and development* (4<sup>a</sup> ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Levenfus, R. S. (2004). *Psicodinâmica da escolha profissional*. Segunda edição. Porto Alegre, RS: Artmed.
- McNair, D., & Brown, D. (1983). Predicting the occupational aspirations, occupational expectations and career maturity of Black and White male and female 10<sup>th</sup> graders. *Vocational Guidance Quarterly*, 32 (1), 29-36.
- Nakao, K., & Treas, J. (1994). Updating occupational prestige and socioeconomic scores: How the new measure measure up. *Sociological Methodology*, 24, 1-72.
- Nuttin, J. (1980b). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Patton, W. & Creed, P. (2007). Theorising adolescent career maturity. *In* V.Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 221-236). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Reid, M. D., (2000). The effects of a career exploration program on the career aspirations and expectations, traditionality of career goals of African students in a comprehensive public high school. Dissertation for Degree of Doctor. Department of Psicologia. Howard University. Washington.

Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: Um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1-2), 141-151.

Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Rossi, R., Herting, J., and Wolman, J. (1997). Profiles of students with disabilities as identified in NELS: 88. Washington, D. C.:National Center for Education Statistics.

Ruel, P. H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 13, 239-260.

Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 84-89.

Santos, P. J., & Coimbra, J. L. (2000). Psychological separation and dimensions of career indecision in secondary school students. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (3), 346-362.

Schoom, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288.

Shinar, E. H. (1975). Sexual stereotypes of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 99-111.

Smith, E. J. (1981). The career development of young black females: The forgotten group. *Youth and Society*, 12, 277-312.

Soares, D. H. P. (2002). A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo, SP: Summos.

Soares-Lucchiari, D. H. (2004). Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste dos três personagens. *In* Levenfus, R. S. *Psicodinâmica da escolha profissional*, Porto Alegre, RS: ARTMED, pag. 79-95.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282-298.

Taveira, M. C. (2000). Exploração Vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.

Teahan, J. E. (1974). The effect of sex and predominant socioeconomic class school climate on expectations of success among Black students. *Journal of Negro Education*, 43, 245-255.

Thayer, T., and Rice, B. (1990). Vocational services in independent living centers: Report from the Study Group. Fayetteville, AR: Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.

Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (1), 3-19.

Veiga, F. H., Moura, H., Sá, L. & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2ª edição.

Verdugo, M. A. (1986). Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional, *Siglo Cero*, 107, 12-17.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.

## **ANEXO I**

### **QUESTIONÁRIO DE ASPIRAÇÃO DE CARREIRA (QAC)**

Por favor, leia a informação e a pergunta a seguir. Responda então à pergunta e escreva suas opções de carreira nas linhas abaixo.

É esperado da maioria das pessoas ter ou estar em pelo menos duas carreiras. Uma carreira é uma série de ocupações relacionadas a uma área específica. Se você estivesse completamente livre para escolher qualquer profissão que você quisesse, sem limites na sua escolha, que duas profissões você desejaria para suas opções de carreira?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

### **QUESTIONÁRIO DE EXPECTATIVA DE CARREIRA (QEC)**

Por favor, responda a questão a seguir e indique suas opções de carreira nas linhas abaixo.

Acontece que nem sempre conseguimos o que queremos, por problemas que podem ocorrer para nos impedir de alcançarmos nossas metas. Quais as duas profissões que você realmente acredita que terá quando tiver 27 e 40 anos de idade?

27 anos. \_\_\_\_\_

40 anos. \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO DE BARREIRAS PARA ATINGIR METAS DE CARREIRA (QBAMC)

No questionário de Aspirações de Carreira, você anotou duas profissões que gostaria de ter no futuro.

Por favor, leia os itens a seguir e classifique o quanto cada item pode afetar seu sucesso em atingir suas metas de carreira ou os empregos que você quer.

Por favor, classifique suas respostas conforme as seguintes opções:

1 = não, de modo algum      2 = afeta um pouco      3 = afeta moderadamente

4 = afeta seriamente      5 = afeta muito seriamente

Por favor, circule somente um número para cada questão.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1 - As condições do meu bairro são uma barreira  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 - Eu não tenho dinheiro suficiente para ir à faculdade ou escola técnica ou profissionalizante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 - A escola que eu frequento é uma barreira   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 - Eu não tenho apoio de minha família  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 - Eu não tenho apoio de minha comunidade   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 - Eu não tenho modelos profissionais nas diversas ocupações                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 - Minha raça ou identidade étnica é uma barreira   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 - Meu gênero é uma barreira  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 - Querer permanecer em meu bairro e não viajar é uma barreira                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 - Não há oportunidades de emprego suficientes na área em que eu moro                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 - O aconselhamento de carreira não é disponibilizado  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 - Minhas notas escolares são uma barreira   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 - Minha experiência anterior de trabalho é uma barreira                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 - Eu não tenho oportunidade para treinamento profissional                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 - Meus pais ou membros da família não têm os contatos “certos”                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 - Eu tive uma gravidez inesperada   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 - Eu não tenho as habilidades para obter o emprego que eu quero                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 18 - Eu percebo racismo na ocupação que escolhi  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 - Eu percebo discriminação em contratar membros de minorias na ocupação que escolhi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 - Meus pais ou família querem que eu escolha uma ocupação diferente                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 - Eu preciso sustentar a família financeiramente                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 - Minha capacidade intelectual é uma barreira                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 - Eu não tenho interesse em ser empregado   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 - Meu uso de drogas e álcool é uma barreira   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 - Minha baixa auto-estima é uma barreira  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 - Eu não sou encorajado por meus amigos em minha escolha de carreira                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Por favor, liste algumas barreiras adicionais percebidas por você, que podem interferir na realização de suas metas de carreira ou emprego. Classifique cada uma que você incluir.

- |           |   |   |   |   |   |
|-----------|---|---|---|---|---|
| 27. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## QUESTIONÁRIO SOCIO-ECONÔMICO (QSE)

Por favor, responda cada questão do modo mais completo e preciso possível.

1. ID#: \_\_\_\_\_ (Últimos quatro dígitos de seu número de CPF)
2. Gênero: Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_
3. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
4. Local de nascimento: \_\_\_\_\_
5. Escola: \_\_\_\_\_
6. Concentração acadêmica da escola secundária (não se aplica no Brasil).
7. Média de notas na série atual:
 

Menos que 1.0 \_\_\_\_\_ 1.5 \_\_\_\_\_ 2.0 \_\_\_\_\_ 2.5 \_\_\_\_\_ 3.0 \_\_\_\_\_ 3.5 \_\_\_\_\_ 4.0 \_\_\_\_\_ 4.5 \_\_\_\_\_

5.0 \_\_\_\_\_ 5.5 \_\_\_\_\_ 6.0 \_\_\_\_\_ 6.5 \_\_\_\_\_ 7.0 \_\_\_\_\_ 7.5 \_\_\_\_\_ 8.0 \_\_\_\_\_ 8.5 \_\_\_\_\_ 9.0 \_\_\_\_\_

9.5 \_\_\_\_\_ 10.0 \_\_\_\_\_
8. Ano que cursa: (Por favor, marque apenas um)
 

8ª série \_\_\_\_\_ 1º ano \_\_\_\_\_ 2º ano \_\_\_\_\_ último ano \_\_\_\_\_
9. Origem étnica: (Por favor, marque apenas uma)
 

Afro-brasileiro \_\_\_\_\_

Caribe/Índios ocidentais \_\_\_\_\_

Europeu \_\_\_\_\_

Hispânico \_\_\_\_\_

Asiático \_\_\_\_\_

Índio brasileiro \_\_\_\_\_

Outra \_\_\_\_\_
10. Liste seus três últimos empregos de horário integral ou parcial:

---

11. Nível de escolaridade da mãe ou da tutora:

Fundamental\_\_\_\_\_ Secundário incompleto\_\_\_\_\_ Secundário\_\_\_\_\_

Superior\_\_\_\_\_ Ensino técnico incompleto\_\_\_\_\_ Bacharelado\_\_\_\_\_

Mestrado\_\_\_\_\_ Doutorado\_\_\_\_\_ Médico\_\_\_\_\_ Advogado\_\_\_\_\_

Não sabe\_\_\_\_\_

12. Ocupação atual da mãe ou da tutora:

---

13. Renda anual aproximada da mãe ou da tutora:

Abaixo de R\$ 5.580,00\_\_\_\_\_

R\$ 5.581,00– R\$ 11.160,00\_\_\_\_\_

R\$11.161,00– R\$ 16.740,00\_\_\_\_\_

R\$ 16.741,00– R\$ 22.320,00\_\_\_\_\_

Não sabe\_\_\_\_\_

14. Nível de escolaridade do pai ou do tutor:

Fundamental\_\_\_\_\_ Secundário incompleto\_\_\_\_\_ Secundário\_\_\_\_\_

Superior\_\_\_\_\_ Ensino técnico incompleto\_\_\_\_\_ Bacharelado\_\_\_\_\_

Mestrado\_\_\_\_\_ Doutorado\_\_\_\_\_ Médico\_\_\_\_\_ Advogado\_\_\_\_\_

15. Ocupação atual do pai ou do tutor:

---

16. Renda anual aproximada do pai ou do tutor:

Abaixo de R\$ 5.580,00\_\_\_\_\_

R\$5.581,00– R\$ 11.160,00\_\_\_\_\_

R\$11.161,00– R\$ 16.740,00\_\_\_\_\_

R\$16.741,00– R\$ 22.320,00\_\_\_\_\_

Não sabe\_\_\_\_\_

**ANEXO II****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Petrolina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

À

Nome da escola

Nome do (a) diretor (a)

Senhor (a) diretor (a)

Solicito a sua autorização para a realização de pesquisa com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE) dessa unidade de ensino, com o fim único de proceder à elaboração de tese para a conclusão do curso de mestrado em Educação Especial da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), cujo tema versa sobre as concepções dos alunos com NEE acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional.

Os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados são os questionários.

Para imprimir o caráter sigiloso que requer a pesquisa científica, comprometo-me a guardar o anonimato dos alunos participantes, bem como a executar exclusivamente o que foi previsto no projeto de pesquisa aprovado pela UTL e a comunicar, para prévia autorização, devidamente justificada, qualquer alteração no mesmo.

Sou professora da rede estadual de ensino de Pernambuco, lotada na Escola Centro Educativo Operário e psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – campus Petrolina, com residência à Rua Fernando Reis, nº 40 – Loteamento Betânia – Atrás da Banca - Petrolina-PE, tel.: (87) 38610517/88781358.

Certa de vossa compreensão, subscrevo-me cordialmente,

Lucineide Soares de Souza

